



**Ana Teresa de
Lobo e Soares**

**Video Arte - uma abordagem da Arte Contemporânea
no ensino artístico**



**Ana Teresa de
Lobo e Soares**

**Video Arte - uma abordagem da Arte Contemporânea
no ensino artístico**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Criação artística Contemporânea , realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Rosa Maria Pinho de Oliveira, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Em memória da minha mãe

o júri

presidente

Professor Doutor José Pedro Barbosa Gonçalves De Bessa
Professor auxiliar da Universidade de Aveiro

vogais

Professora Doutora Maria Isabel de Castro e Moreira Azevedo
Professora auxiliar da Escola Universitária das Artes de Coimbra (Arguente)

Professora Doutora Rosa Maria Pinho de Oliveira
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Agradecimentos

Não posso deixar de manifestar o meu agradecimento à Professora Doutora Rosa Maria Pinho de Oliveira pela sua disponibilidade e apoio, prestado no decurso deste trabalho. A todos os docentes deste Mestrado, pelo estímulo e pela oportunidade que me proporcionaram em aceder a novas áreas do conhecimento.

Agradeço ao meu esposo e aos meus filhos e à minha Avó, que me incentivaram, ajudaram e reconheceram a importância deste trabalho.

À Maria José Aleixo, à Ana Barbero e à Elisa Morais, pela dedicação e trabalho aturado que tiveram na revisão desta dissertação.

Agradeço a todos os meus colegas de Mestrado, especialmente a Mónica Amado, pelo muito que aprendemos a construir e a partilhar.

Quero também prestar o meu agradecimento à Escola Secundária Alves Martins de Viseu, aos alunos que participaram neste estudo e aos professores, pela sua colaboração e apoio em todas as actividades desenvolvidas e empenhamento demonstrados pois sem eles nada disto teria sido possível.

palavras-chave

Arte Contemporânea, Educação Artística, Novas Tecnologias, Vídeo Arte

resumo

A Arte Contemporânea abordada em contexto escolar propicia diversas aprendizagens no ensino artístico: promove “o olhar do aluno” e tem a capacidade de gerar discussões, num confronto de ideias que só podem contribuir para a cultura e senso estético, sendo uma realidade mais próxima no tempo e no espaço para a grande maioria dos alunos. Assim, poderão explorar nos seus trabalhos questões existenciais, sociais, políticas, ou as relações formais e estruturais das suas pesquisas poéticas e das suas formas de inserção, dentro ou fora do circuito artístico.

Propomos com esta investigação, refletir sobre aspetos ligados à docência em estudos artísticos. Vamos tomar como referência um projeto desenvolvido no ensino secundário, na Escola Secundária Alves Martins em Viseu. Vamos partir inicialmente do conteúdo programático da disciplina de História da Cultura e das Artes e na disciplina de Oficina de Multimédia B. Neste sentido, a proposta de trabalho visa desenvolver a educação do olhar através do ensino da Arte Contemporânea, ao utilizar a linguagem do Vídeo Arte como instrumento pedagógico. A importância está em repensar o ensino da arte no contexto do ensino secundário, avaliando os contextos da produção contemporânea e sua relação íntima com a formação de conceitos sobre o mundo no qual habitamos.

keywords

Contemporary Art, Art Education, Technology, Vídeo Art.

abstract

Contemporary art, as it is studied in the school context, different learning contexts in arts education, promotes "the look of the student" and has the ability to generate discussions, a clash of ideas that may contribute to the culture and aesthetic sense, being a closer reality in time and space for most of the students. Thus, in their works, they can explore existential, social, political, or formal issues as well as structural relationships of their poetical research and of their forms of integration within or outside the art circuit.

With this investigation, we propose to describe an experience in teaching art studies at Alves Martins Secondary School, in Viseu, starting with the curriculum of *History and Culture the Arts (História da Cultura e das Artes)* and following in the subsequent year, with *the Media Workshop B (Oficina de Multimédia B)*. In this sense, the proposed work aimed to *develop education of the look* through the teaching of Contemporary Art, using the language of Video Art as an educational tool. Its importance lies in rethinking the teaching of art in the context of secondary education, assessing the contexts of contemporary art production and its intimate relationship with the formation of concepts about the world we live in.

ÍNDICE

Índice	xi
Índice de Tabelas	xiii
Índice de Figuras	ix
Introdução	1
Capítulo I	
1.1 – Reflexões sobre a Arte Contemporânea	3
1.2 - A Imagem em contexto pós-moderno	9
1.3 - Vídeo Arte: uma experiência	10
Capítulo II	
2.1 – Educação Artística: Desafios	13
2.1.1 – Estratégias	15
2.1.2 - A Arte Conceptual como linguagem artística	18
2.2 – A arte e a sua dimensão cognitiva	20
2.3 - Ferramentas pedagógicas no campo imagético:	
Vídeo Arte em Educação Artístico	22
Capítulo III	
Experiências pedagógicas com base na arte contemporânea	
3.1. – Metodologias usadas no Ensino Artístico	25
3.1.1 - Paradigma construtivista/instrutivista de Nicolas Addison	26
3.1.2 - Joseph Beuys - A proximidade do Artista e do Professor	30
Capítulo IV	
4.1 - Metodologia investigação-ação	35
4.1.1 - Projeto: Fundamentação. A obra de Cindy Sherman - Auto-Representação	37
4.1.2 - <i>IDEA laboratories: How to integrate Contemporary Art and Art Education?</i>	
Parceria Multilateral entre Escolas, no âmbito do <i>Projecto Comenius</i>	43
4.1.3 - Projetos individuais	49
4.1.4 - Projecto: Conceptualismo da obra de Sophie Calle	58

4.1.5 - Projetos : Participação no Festival Bibiofilmes, Grande C e no Festival de Curtas de Viseu, VistaCurta	64
4.1.6 - Projeto: Semana das Artes, Vídeo Instalação <i>Visualidades</i>	66
Conclusões	69
Bibliografia	71
Anexos	77
Anexo 1	79
Anexo 2	81
Anexo 3	83
Anexo 4DVD	85

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Elaboração própria (baseada em *A School for All Intelligences Educational Leadership*, Gardner (1999))._____21

Tabela 2 - *The didactic/heuristic continuum* – N. Addison, L. Burgess (2007)
/Tradução própria._____28

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Andy Warhol, <i>Turquoise Marilyn</i> , 1962. _____	3
Figura 2 - Donald Judd, <i>Untitled</i> , 1968. _____	3
Figura 3 - Joseph Kosuth, <i>One and three Chairs</i> , 1965. _____	3
Figura 4 – Cindy Sherman, <i>Untitle</i> , 1977. _____	4
Figura 5 - Cindy Sherman, <i>Untitle</i> , 1990. _____	4
Figura 6 – <i>Cut a Piece</i> Yoko Ono, Performance, 1964. _____	5
Figura 7 - Nam June Paik, <i>Moca All Digital</i> , 2006. _____	5
Figura 8 - <i>Manifesto Fluxus</i> , 1963. _____	6
Figura 9 - Nam June Paik - <i>Button Happening</i> , 1965. _____ http://soundartarchive.net/WORKS-details.php?recordID=3540 (acedido em 20-09-11)	7
Figura 10 – Yoko Ono em happening com John Cage, David Tudor, 1966. _____	7
Figura 11 - Joseph Beuys, <i>Konig Koyote</i> (Fluxus Zone West), 1974. _____	8
Figura 12 - Vídeo modelo Sony AV-3400 EIAJ Portapack – 1970 _____	10
Figura 13 - Peter Campos, <i>Interface</i> , 1972. _____	11
Figura 14 - Nam June Paik manipulando um desmagnetizador, 1973. _____	12
Figura 15 - <i>Filme do Desassossego</i> , João Botelho, Teatro Viriato, 2011. _____	16
Figura 16 - Tiago Pereira, Realizador Visualista encontro com os alunos na Fnac de Viseu. _____	16
Figura 17 - Duchamp, <i>A Fonte</i> , 1917. _____	18
Figura 18 - Puni, <i>Prato sobre Mesa</i> , 1919. _____	19
Figura 19 - Joseph Beuys, <i>Cada pessoa, um artista – no caminho para a liberdade da forma do organismo social</i> , 1978. _____	30
Figura 20 - Joseph Beuys, <i>Blackboard from the Office for Direct Democracy</i> , 1971. _____	31

Figura 21 - Joseph Beuys numa atividade com crianças do ensino primário.	32
Figura 22 - Joseph Beuys, <i>Cada pessoa, um artista – no caminho para a liberdade da forma do organismo social</i> , 1978.	33
Figura 23 - Cabral, <i>Sem Título</i> , 2009.	36
Figura 24 - Schauten, <i>Sem Título</i> , 2009.	36
Figura 25 - Gonçalves, <i>Sem Título</i> , 2009.	39
Figura 26 - Pinto, <i>Sem Título</i> , 2009.	39
Figura 27 - Costa, <i>Sem Título</i> , 2009.	39
Figura 28 – Schauten, <i>Sem Título</i> , 2009.	40
Figura 29 – Lopes, <i>Sem Título</i> , 2009.	40
Figura 30 – Pacheco, <i>Sem Título</i> , 2009.	40
Figura 31 – Loureiro, <i>Sem Título</i> , 2009.	41
Figura 32 - Cabral, <i>Sem Título</i> , 2009.	41
Figura 33 - Rocha, <i>Sem Título</i> , 2009.	42
Figura 34 - Rocha, <i>Sem Título</i> , 2009.	42
Figura 35 - Costa, <i>Sem Título</i> , 2009.	42
Figura 36 – Loureiro, Gonçalves, <i>Urban Time</i> , 2010.	44
Figura 37 - Egito, <i>Memórias Marcadas</i> , 2010.	44
Figura 38 - Eksperimenta, espaço expositivo de Portugal, 2011.	44
Figura 39 - Eksperimenta, Tallinn, 2011.	45
Figura 40 - Eksperimenta, Tallinn, 2011	45
Figura 41 - Eksperimenta, espaço expositivo de Portugal, 2011.	46
Figura 42 - Eksperimenta, Instalação, 2011.	46
Figura 43 – Gonçalves, Loureiro, <i>Urban Time</i> , 2010.	47
Figura 44 – Egito, <i>Memórias Marcadas</i> , 2010.	48
Figura 45 – Júnior, <i>Inside Out I</i> , 2011.	49
Figura 46 – Júnior, <i>Inside Out II</i> , 2011.	50

Figura 47 – Gonçalves, <i>Phases</i> , 2011. _____	51
Figura 48 – Gonçalves, <i>Phases</i> , 2011. _____	52
Figura 49 – Silva, <i>The City was there</i> , 2011. _____	53
Figura 50 – Gonçalves, <i>Superstições</i> , 2010. _____	54
Figura 51 – Santos, <i>365 Project</i> , 2011. _____	55
Figura 52 – Rodrigues, <i>Pressure</i> , 2011 _____	56
Figura 53 – Rodrigues, <i>Pressure</i> , 2011 _____	57
Figura 54 – Exposição, <i>Identidade/Intimidade</i> , 2011. _____	59
Figura 55 – Exposição, <i>Identidade/Intimidade</i> , 2011. _____	59
Figura 56 – Exposição, <i>Identidade/Intimidade</i> , 2011. _____	60
Figura 57 – Exposição, <i>Identidade/Intimidade</i> , 2011. _____	60
Figura 58 – Ferreira, <i>Mascara</i> , 2011. _____	61
Figura 59 – Duque, <i>Um Dia</i> , 2011. _____	62
Figura 60 – Duque, <i>Um Dia</i> , 2011. _____	63
Figura 61 – Turno 1- 12ºQ, <i>Book Domination</i> , 2011 (premiado). _____	64
Figura 62 – Turno 2 – 12ºQ, <i>Somos o que Lemos</i> , 2011 (premiado). _____	65
Figura 63 – Semana das Artes – ESAM, <i>Visualidades</i> , Vídeo Instalação, 2011. _____	66
Figura 64 – Semana das Artes – ESAM, <i>Visualidades</i> , Vídeo Instalação, 2011. _____	67

Introdução

A Arte Contemporânea está cada vez mais presente na vida quotidiana, apresentando novas formas de expressão, novas linguagens e usando novas tecnologias. Desta forma, pensando na contextualização da educação artística na sociedade actual, a nossa proposta de intervenção parte do trabalho com as linguagens e tendências que definem a contemporaneidade artística, especialmente, as poéticas da imagem e/ou da imagem em movimento.

Com esta investigação pretendeu-se que os alunos reflectissem sobre a produção artística actual, e sobre o seu universo em particular, de modo a que eles próprios atribuíssem novos significados aos ambientes urbano, escolar e familiar.

Trabalhar o imaginário através da construção de propostas que discutam estas mesmas tendências é, de certa forma, ir ao encontro da necessidade de estabelecer relações e sentidos na formação cultural e artística do aluno.

Torna-se, então, imperativo que no ensino secundário se estudem os fenómenos estéticos e conceptuais que lhe estão inerentes. Desta forma, o objecto da análise concentra-se na imagem/imagem em movimento, tomando um lugar na complementaridade existente entre expressão e comunicação, numa leitura de construção e transmissão da mensagem visual. O objectivo principal é fornecer instrumentos que conduzam a uma prática reflexiva e criativa em cada individuo envolvido. Com este fim, no decorrer desta investigação, procedeu-se à análise dos conceitos educacionais nas artes visuais para compreender como a imagem comunica e transmite mensagens.

Na actualidade, a utilização da visualidade assume proporções inigualáveis no contexto da história artística contemporânea). Cria-se a necessidade, no contexto educativo, de tentar alcançar o saber na percepção das emoções, conceitos e aptidões. O desafio fundamental será que esta aprendizagem desenvolva no aluno as capacidades necessárias para o seu posicionamento, na sociedade, de forma crítica e reflexiva.

Este trabalho deu origem a uma comunicação com o título *Vídeo Arte: Instrumento Pedagógico no Ensino Artístico*, apresentado no congresso do 23º Encontro nacional da APECV *Ensino das Artes Visuais: Identidade e Cultura no Século XXI*, e já publicado (ver anexo).

Capítulo I

1.1 – Reflexões sobre a Arte Contemporânea

Kátia Canton no seu artigo *Pulsção de nosso tempo*, diz que “a Arte Contemporânea supera as divisões do Modernismo e reflecte o espírito de nossa época, ocupada com as questões da identidade: o corpo, o afecto, a memória etc. Artistas contemporâneos procuram os sentidos (...) que fincam seus valores na compreensão (e apreensão) da realidade, infiltrada na passagem do tempo e na formatação da memória, na constituição dos territórios que constituem e legitimam a vida, nos meandros da história, da política e da economia, nas vias do corpo como carne e símbolo, nos territórios da afectividade” (Canton, 2007: 23).



Fig.1- Andy Warhol,
Turquoise Marilyn, 1962.



Fig.2 - Donald Judd,
Untitled, 1968.



Fig.3 – Joseph Kosuth,
One and three Chairs, 1965.

A Arte Contemporânea emergiu a partir das décadas de 50 e 60, persistindo nos dias de hoje, em actividades artísticas isoladas, ou em movimentos já situados no tempo e no espaço como a Pop Arte, o Minimalismo, a Arte Conceptual (fig1, 2 e 3), ou as novas categorias artísticas como as Instalações, as Performances, o Vídeo Arte, entre outras. Estas novas orientações artísticas, apesar de distintas, partilham um espírito comum:

são, cada qual a seu modo, tentativas de dirigir a arte às coisas do mundo, à natureza, à realidade urbana e ao mundo da tecnologia, interpelando criticamente também o mercado e o sistema de validação da arte. Neste sentido, diz Estrella de Diego, “(...) a obra de Cindy Sherman é *sintomática*.

As fotos de Sherman representam, além disso, outra mudança essencial dos anos 80: o deslizamento para uma arte que mantendo as propostas dos anos 70 quanto a uma arte não vendível (...) as converte em produtos de mercado. De facto, ela é, sobretudo, uma *performer* que utiliza a fotografia a partir de esquemas conceptuais em que o importante não é a fotografia mas o acto de a fazer, a intencionalidade implícita. O meio só serve para preservar o acto” (Diego, 1996: 16).



Fig.4 - Cindy Sherman, *Untitled*, 1977.



Fig.5 - Cindy Sherman, *Untitled*, 1990.

Sol LeWitt em *Parágrafos sobre Arte Conceptual*, esclarece que “a ideia” torna-se uma máquina de fazer arte” (LeWitt, 1967).

É importante lembrar que o uso de novas tecnologias atravessa parte substantiva da produção contemporânea, que traz novos elementos para o debate, sobre o conceito artístico do “fazer”.

Na década de 60, os artistas começaram a voltar-se para o vídeo, o que ajudou a redefinir o conceito de arte erudita. Através do Vídeo Arte, os artistas têm desafiado um certo preconceito por parte das elites sobre o valor do objecto artístico. Entendemos nós que o Vídeo Arte não é, por vezes, um tipo de arte que as pessoas gostariam de possuir, mas sim uma experiência, sendo esta uma das ideias principais e o objeto de reflexão deste trabalho.

Com a tendência de redefinir ideias e ideais anteriores sobre arte, alguns dos artistas contemporâneos de Vídeo Arte estavam a tentar acabar com a ideia de que a arte é uma mercadoria, num contexto no qual os artistas procuram uma arte contrária à comercial. O

aparecimento deste tipo de linguagem na arte está intimamente associado às inovações tecnológicas. O ano de 1974, ficaria marcado com o lançamento da primeira câmara portátil de gravação de vídeo: a Portapak, da Sony. Na génese do Vídeo Arte, está a crítica à televisão e a reconfiguração da sua linguagem, através dos trabalhos dos artistas que integraram o grupo Fluxus, como Nam June Paik e o alemão Wolf Vostell. Para além destes dois artistas integravam também o grupo: o alemão Joseph Beuys, o francês Ben Vautier, e a japonesa Yoko Ono, além de outros representantes destes países ou dos países nórdicos.

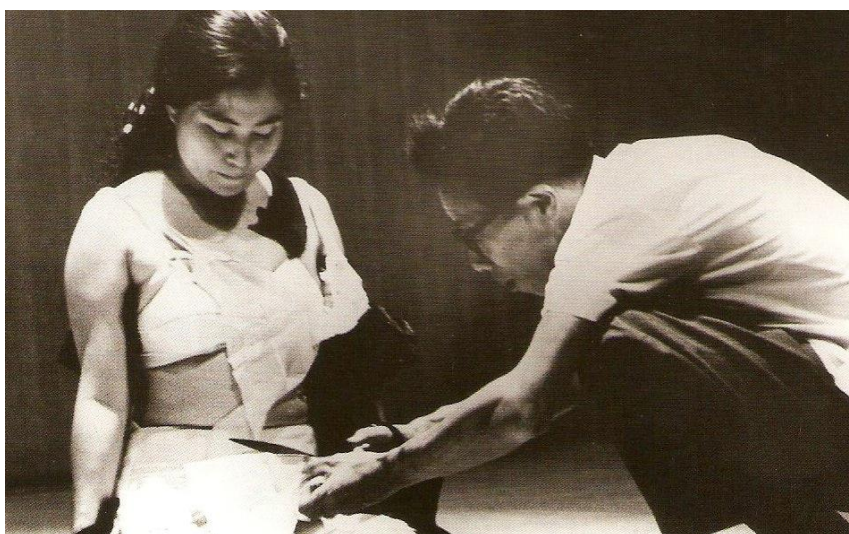


Fig.6 - Yoko Ono, *Cut a Piece*, Performance, 1964.



Fig.7 - Nam June Paik, *Moca All Digital*, 2006.

trabalhar temáticas que englobassem a ecologia, a política, a cidadania e a sociedade de consumo.

Valorizando a criação colectiva, multidisciplinar, esses artistas integravam diferentes linguagens como música, cinema e dança, manifestando-se principalmente através de performances, happenings, instalações, entre outros suportes inovadores para a época.

Julie Robson refere que *“Artists such as Nam June Paik and Bruce Nauman were quick to recognise the medium’s potential as a means of recording performances and also for creating new forms of visual art. (...) Paik was amongst the first to acquire a Portapak and his first video of a performance, Button Happening 1965, was made immediately in the shop. In a typical Fluxus performance”* (Robson, 2010:10). Os artistas que se voltaram para a utilização do vídeo usam a arte como uma ferramenta da mudança, um meio para atingir um fim: o mundo das ideias. Alguns vídeo artistas reconhecem abertamente o poder que tem o meio audiovisual e a Internet, abrindo assim as portas às massas ao mundo da arte.



Fig.9. - Nam June Paik, *Button Happening*, 1965.



Fig.10 - Yoko Ono em happening com John Cage, David Tudor, 1966



Fig.11 - Joseph Beuys, *Konig Koyote (Fluxus Zone West)*, 1974.

Segundo Alessandra Zanini, estas novas orientações artísticas, apesar de distintas, partilham um espírito comum: são tentativas de dirigir a arte às coisas do mundo, à natureza, à realidade urbana e ao mundo da tecnologia. A crítica à televisão e a reconfiguração da sua linguagem está entre os seus princípios. Os artistas produzem trabalhos que contestam ideias e defendem a sua própria forma de ver e entender a arte como criadores. É nesse contexto que surge o vídeo instalação e o vídeo performativo, formas inovadoras de expressar esse processo artístico. Novas linguagens que não param de surgir, assim como o hibridismo digital, que reúne uma multiplicidade de elementos utilizados na actualidade e que estão voltados para a tecnologia. Geradora de uma riqueza visual muito grande, essa nova concepção, traz cada vez mais qualidade e substancialidade aos trabalhos do artista. Nesta nova era pós-moderna todas as artes se confraternizam: desenho, pintura, escultura, fotografia, instalação, vídeo e toda uma imensidão de novas possibilidades. Para Zanini, todas estas linguagens artísticas contemporâneas, impelem-nos a um pensamento criativo que advém recorrentemente do confronto com “imagens” que nos levam para um mundo de significados de ordem estética, com repercussões no sentido critico do sujeito (Zanini, 2010: 4).

1.2. - A imagem num contexto pós-moderno

Os complexos mecanismos do pensamento estão intrinsecamente ligados a imagens visuais. A relação entre as imagens visuais e o desenvolvimento intelectual está intimamente ligado à psicologia cognitiva, da qual falaremos no capítulo II.

Retomando a ideia da importância da imagem Paulo Bernardino Bastos fala dela “(...) como elemento central na transição da condição moderna para uma condição pós-moderna, onde o domínio da imagem se torna autónomo quando confrontado com o “mundo da materialidade” posto em questão, apelando-se para a uma degradação do princípio do real num mundo de simulações e simulacros, que reconduzem novos modelos de visão” (Bastos, 2006: 202).

A imagem pós-moderna está a recuperar valores como a emoção, o ecletismo, a ironia, assim como a participação ativa do espectador. Na formação das imagens pós-modernas, está implícita a relatividade dos significados dos discursos visuais que se constroem. A visualidade que é característica da pós-modernidade, apresenta-se através de representações híbridas e heterogêneas. Consequências de uma combinação de desencontros expressivos visuais, numa única representação, combinam simultaneamente estímulos sensoriais distintos. Assim, este resultado de uma combinação única e acidental, torna-se a sustentação de uma liberdade de pensamento e criação, conduzindo ao questionamento da própria existência:

“Uma vez que a liberdade toma o lugar da ordem e do consenso como critério de qualidade de vida, a arte pós-moderna ganha muitos pontos. Ela acentua a liberdade por manter a imaginação desperta e, assim, manter as possibilidades vivas e jovens. Também acentua a liberdade ao manter os princípios fluidos, de modo que não se petrificassem na morte e nas certezas engeguecedoras” (Bauman, citado por Rahde, 2005:205).

Tomando em consideração estas reflexões, achamos relevante o conhecimento da história das ideias e das imagens, para o desenvolvimento de novas visualidades que conduzam à experimentação e à releitura e renovação do iconográfico. Martine Joly refere que a imagem, segundo o teórico da arte Ernest Gombrich, pode ser vista como

um instrumento de conhecimento, porque serve para ver o próprio mundo e interpretá-lo. Joly acrescenta que a função de conhecimento, associa-se à função estética da imagem ao proporcionar ao espectador, sensações específicas, sendo que, fazer uma imagem é antes de mais olhar, escolher, aprender (Joly, 2008). A imagem assume um papel cada vez mais importante no contexto educativo, possuindo o seu conceito um sentido muito amplo. Em palavras desta mesma autora, “Os instrumentos plásticos da imagem (...) mesmo os próprios instrumentos das “artes plásticas”, fazem dela um meio de comunicação que solicita a fruição estética e o tipo de recepção que a ela está ligada” (Joly, 2008:68).

1.3 – Vídeo Arte: uma experiência

O nascimento do Vídeo Arte é normalmente atribuído a Nam June Paik, e coincide com o lançamento no mercado da câmara portátil e do vídeo gravador. O vídeo estabelece relações complexas com o cinema e a televisão.



Fig.12 – Vídeo modelo Sony AV-3400 EIAJ Portapack – 1970.

Nam June Paik vaticinou em 1974 (citado por Baigorri, 2007: 136), que a história registra-se em imagem ou em vídeo.

Segundo Bill Viola “ é possível que o vídeo seja a única arte que tenha tido uma história antes de ter uma história” (citado por Baigorri, 2007: 10).

A partir dos anos 70, desaparece a inicial resistência ao vídeo no mercado da arte, mas só se introduzirá definitivamente no mercado da arte através dos departamentos especializados de alguns prestigiados museus, que começaram a reconhecer o importante interesse que despertavam as formas de arte mais alternativas nos setores culturais e artísticos.

Em 1974, as obras vídeográficas conseguiram conquistar uma parcela de mercado de arte, após o processo de legitimação em curso por todas as instituições museológicas.

Nam June Paik e Wof Vostell, foram os artistas que primeiro se interessaram em fazer experimentação com vídeo, de forma simultânea.

Segundo Jean-Paul Fargier, Paik foi o primeiro a utilizar o magnetoscópio e Vostell a televisão (citado por Baigorri, 2007: 11), sendo que a predisposição destes artistas era multidisciplinar assim como o próprio veículo imagético.

Baigorri refere que as possibilidades do Vídeo Arte são inúmeras, por exemplo, a sua utilização em contexto do happening e da performance, “(...) práticas baseadas na imaterialidade e no caráter processual da obra de arte (...)” (Baigorri, 2005:125).

Os artistas mais recentes com uma tendência conceptual, não concebem o vídeo como uma simples ferramenta destinada às gravações dos seus happenings, mas sim, dirigindo a sua prática artística com o vídeo, relacionando os aspetos como tempo/duração, experimentação tecnológica e a participação do espetador na obra. Desta forma, o sujeito da obra é o próprio espetador, confrontando-o com novas experiências e propondo diferentes opções.

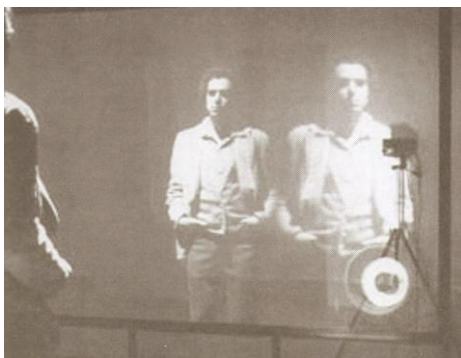


Fig.13 - Peter Campos, *Interface*, 1972.

Os artistas interessados pelo vídeo, demonstram uma predisposição experimental. Segundo Laura Baigorri, seria o trabalho sistemático e intensivo de quatro pioneiros - Nam June Paik, Steina e Woody Vasulka, e mais tarde, Bill Viola -, que permitiu a criação da maioria dos recursos tecnológicos que se aplicariam ao vídeo (Baigorri, 2005).

A relação Arte-Tecnologia, que sempre dependeu do fascínio do homem pela máquina, conjuga agora o interesse entusiasta pela eletrônica.



Fig.14 - Nam June Paik manipulando um desmagnetizador, 1973.

Paik, sente necessidade de chegar onde ainda ninguém tinha chegado, profetizando que “Um dia, os artistas, trabalharão com condensadores, resistências e semi-condutores, da mesma forma que hoje o fazem com pinças (...) (citado por Baigorri, 2007: 136), e “Toda a técnica da televisão e do cinema, irá revolucionar-se, o domínio da música eletrônica estender-se-á ao novo horizonte da ópera eletrônica, a pintura e a escultura serão transformadas, a arte mídia terá cada vez mais importância, assistiremos ao nascimento da literatura sem livros e o poema sem papel” (Idem).

O vídeo constitui assim uma possibilidade, uma experiência, que gera uma nova ordem perceptiva e vivencial, um caminho a percorrer de consciência frente à imagem.

Capítulo II

2.1 - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: DESAFIOS

“A educação é a realidade complexa de práticas e de processos, objectivos e subjectivos, mediante os quais o educando se transforma (...) não há educação do abstracto; o que de facto há, sempre, é uma história pessoal, é um processo individual, de transformação do indivíduo em pessoa, resultante de motivações intrínsecas e da acção directa e indirecta dos outros. (...), porque o ser humano é uma natureza aberta, descentrada e, portanto, não programada” (Boavida; 2008: 156).

No espaço escolar a arte e a vida partilham vivências e acontecimentos que transformam o quotidiano, desencadeando o processo de aprendizagem. O ensino da arte, hoje, é reflexo da “multiplicidade de relações com a arte como dimensão poética e pedagógica (...)” (Santos, 2007:1) ao tempo que a arte como manifestação artística e estética, estende-se para a visualidade cultural e quotidiana articulando-se com a própria vida.

O filósofo Foucault, fala sobre a transformação da arte “em algo relacionado apenas a objectos e não a indivíduos ou à vida (...) algo especializado ou feito por especialistas que são artistas” (citado por Rosa Dias, : 9), levantando uma questão importante para esta investigação: “não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objecto de arte, e não a nossa vida?” (Idem).

Para João Soeiro de Carvalho, é precisamente na escola, e através das expressões artísticas, que a arte e a criatividade têm um espaço de desenvolvimento privilegiado onde a arte pode vir a convergir com a nossa vida, com o nosso quotidiano: “Se no decurso das expressões artísticas nos formamos capazes de transmitir aos alunos, a

confiança, a originalidade, a coragem de serem criativos, essa será uma lição para a vida e terá, consequentemente, importâncias sociais e económicas” (Santos; 2007:1).

Já Teresa Eça refere que a aprendizagem pelas artes continua a ser desvalorizada pela sociedade em geral e que não entende o papel da educação artística no processo de crescimento dos jovens e na educação ao longo da vida. Eça salienta: “A educação artística, ao gerar uma série de competências e de aptidões transversais e ao fomentar a motivação dos estudantes e a participação activa na aula, pode melhorar a qualidade da educação” (Eça; 2009:191).

O objectivo principal é ficarmos expectantes no surgimento de novas ideias e opiniões de quem está no terreno no domínio da educação artística, esperando poder chegar a conclusões e deveria ser um objectivo educacional: transformar a escola a partir dos afectos, dos sentimentos, do corpo e do meta conhecimento através do ensino artístico.

A escola deve ser um lugar motivante onde os alunos encontrem sentido e utilidade, tentando preservar e valorizar a multiplicidade possível de abordagens pedagógicas.

Lúcia Pimentel, no seu artigo *Educação Artística. Construção de conhecimento e tecnologias*, refere que:

“O estudo e a pesquisa no campo da construção de conhecimento e tecnologias contemporâneas em Educação Artística são necessidades prementes na área. A divulgação de propostas e relatos que propaguem acções nesse campo é tarefa de quem trabalha no ensino de arte. E as tecnologias contemporâneas em muito contribuem para isso, uma vez que vários são, hoje, os espaços virtuais em que as pessoas podem se conectar, discutir, compartilhar, estudar, divulgar e pesquisar” (Pimentel, 2008: 85).

Cabe ao professor eleger os espaços em que se sente mais acolhido e onde encontre mais potencial de colaboração significativa.

Idoia Marcellán Baraze, no artigo “la Educación Artística podría potenciar la capacidad crítica ante los medios”, ilustra como é possível criar estratégias de trabalho na educação

artística enriquecedoras e possíveis de problematizar, de modo a fomentar compreensão crítica dos produtos mediáticos. Para esta autora, as “Nossas escolhas no campo da arte, seu ensino, sua aprendizagem, sua pesquisa e sua acção são factores determinantes para que determinemos os rumos do que pretendemos seja a arte neste início de século XXI. Somos fruto do que vivemos no presente, mas também de toda a herança do passado. Vamos, portanto, influenciar em nossos sucessores, quer seja por nosso imobilismo, quer seja por nossa ousadia e compromisso com mudanças” (Baraze, 2008:108). Lúcia Pimentel também refere que “Propiciar a elaboração de formas originais de produção de imagens supõe haver conhecimento suficiente de possibilidades de feitura, repertório imagético de referência e disponibilidade à criação. O ensino de arte contemporânea deve estar atenta a isso” (Pimentel, 2008:87).

Sim, o ensino da arte contemporânea poderá proporcionar, de maneira ampliada, as capacidades do aluno de se expressar, de se manter auto motivado e motivar os outros, de contribuir criativamente na solução de problemas e na construção em grupo.

Já no desenvolvimento de projectos com os alunos estabelecemos uma espécie de táticas que exploram ocasiões em que o “(...) sentido emerge dicções e timbres, nas formas e nos conteúdos” (Favaretto, 2010:1). Assim, é possível preservar e valorizar a multiplicidade possível de abordagens pedagógicas, dependendo dos contextos onde se desenvolvem as práticas da educação artística.

2.1.1 - Estratégias

O pensamento dominante na comunidade educativa é de que a prática do raciocínio e do pensamento abstrato é mais elevada do que a do pensamento artístico.

Introduzir a Arte Contemporânea numa abordagem menos convencional vai proporcionar uma janela de experimentação dentro de um contexto disciplinar específico, numa descoberta estimulante de significados. Um dos objetivos desta investigação é a produção e desenvolvimento de conceitos diferenciados que têm como princípio, projetar soluções experimentais decorrentes do processo criativo, que levem à discussão entre pares, sobre as estratégias e instrumentos a utilizar, culminando numa apresentação e discussão pública, dentro e fora do contexto da comunidade escolar.



Fig.15 – *Filme do Desassossego*,
João Botelho, Teatro Viriato, 2011.



Fig.16 – Tiago Pereira, Realizador Visualista num
encontro com os alunos na Fnac de Viseu.

O professor necessita de melhorar e redimensionar a sua prática pedagógica, conhecendo e utilizando novas dinâmicas em que o saber seja sistematizado, crítico e orgânico. A exploração de novas linguagens permite vivenciar um fazer artístico.

A experiência estética no percurso pedagógico educacional assenta na procura de uma metodologia que reequaciona os ensinamentos já propostos por outros na reflexão e questionamento do quotidiano, procurando novos conhecimentos, competências e novas metodologias. O objetivo é levar o aluno a criar e a expressar-se:

“ A expressão artística cognitiva e a educação estão bem adequadas uma para a outra.

Mesmo se o prazer de adquirir conhecimento é uma parte importante da apreciação, a satisfação são secundários para o conhecimento. Por outras palavras, o prazer é o resultado de se adquirir uma nova percepção. O conhecimento é consequentemente, o foco dos esforços educacionais” (Fróis, 2011: 118).

A arte como manifestação da atividade criativa do homem, reflete e interage com o mundo em que habita e vai definir como objetivo principal uma abordagem pedagógica curricular que utiliza conceitos de Arte Contemporânea. Uma proposta educativa que conduza o aluno a criar, a expressar-se e a questionar, numa procura de um vínculo

entre a imagem, a imaginação e o conceito, procurando uma reflexão sobre o eu artístico em construção.

Os projetos desenvolvidos em Arte Contemporânea num contexto de sala de aula, introduzem no processo de ensino/aprendizagem uma forma inovadora e reflexiva na abordagem do processo criativo de cada indivíduo.

A multidisciplinaridade e conceitos como o do hibridismo no universo da arte, apresentam-nos novas estratégias inovadoras para o ensino que assenta também em projetos multidisciplinares.

Addison e Burgess, defendem que o processo transformador da consciência crítica do aluno tem em si não só o compromisso da exploração das novas tecnologias como a introdução de experiências pedagógicas com Arte Contemporânea (Addison e Burgess, 2010:187).

Tem vindo a verificar-se que o conhecimento artístico é também necessário no mundo do trabalho, na vida ativa, sendo que a falta do conhecimento em arte para o ser humano, revela uma experiência de aprendizagem limitada, pois escapa-se a dimensão do sonho, da força comunicadora dos objetos que o rodeiam, das poéticas da imagem, da palavra, da música e dos gestos que nos conduzem à procura do sentido da vida. Torna-se imperativo que os responsáveis por pensar em educação delineem estratégias inovadoras para a inclusão do ensino artístico, transversal a todas as áreas curriculares no ensino público.

2.1.2 – Arte Conceptual como linguagem artística

As primeiras experiências conceptuais tendiam a reforçar a ideia de paralelismo entre a Arte e a linguagem: a Arte como uma forma de linguagem.

A Arte Conceptual tem as suas origens nos Ready-made ou objetos estéticos de Marcel Duchamp, que no contexto do Dadaísmo (1917) propôs para exposição, como peça de escultura, um urinol, (R. Mutt, *Fonte*).



Fig.17 – Duchamp, *A Fonte*, 1917.

Marcel Duchamp estava mais interessado em explorar a ideia do que o produto final. Trata-se duma forma de arte essencialmente anti-formalista.

Segundo Duchamp, a palavra “arte” vem do sânscrito e significa “fazer” (Cf. Cabanne, 2002: 9). Deste modo, abre-se a revisão, não só do conteúdo do objeto artístico, como também do seu significado, não esquecendo também o próprio comportamento do criador da obra.

Para Cabanne “(...) a escolha deliberada do artista muda a destinação primeira do objeto, conferindo-lhe uma vocação expressiva imprevista” (Idem).

A obra de Puni, *Prato sobre Mesa*, é um exemplo onde objecto artístico e objecto real se identificam, num contexto de crítica social (*Suprematismo-Construtivismo*). Esta obra foi exposta na Primeira Exposição Publica Livre de Obras de Arte, Moscovo, 1919.

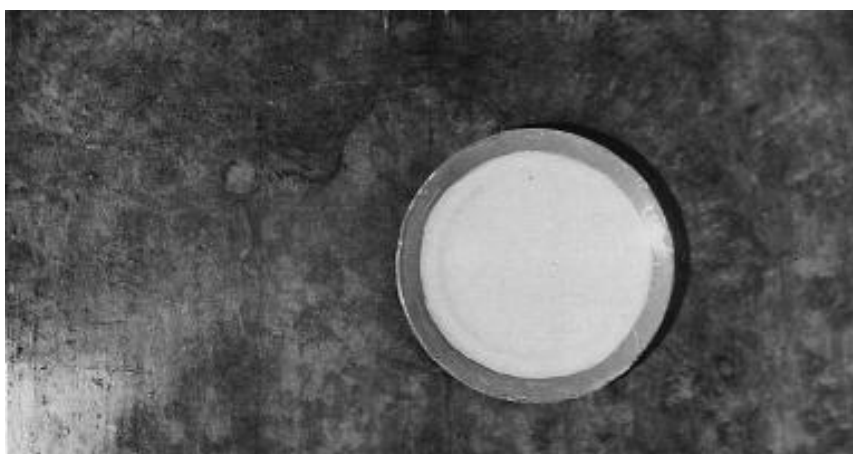


Fig.18 – Puni, *Prato sobre Mesa*, 1919.

A Arte Conceptual não tem uma origem definida no tempo, mas começa a surgir como uma tendência artística a partir dos anos 70, derivando frequentemente para a Instalação, onde a obra artística participa do próprio espaço de exposição. É uma forma de expressão artística baseada na ideia de que a arte, em si própria, não terá que ter necessariamente uma forma material, já que é uma linguagem e onde a atividade artística é uma investigação sobre a natureza dessa própria arte.

É interessante que o trabalho provoque uma "nutrição estética", ou seja, que o mesmo conceito possa ser ampliado em conexões com outros conceitos, obras e linguagens. Desta forma é possível pensar em ações expressivas, de apreciação e de pesquisa, que podem ser implementadas para ampliar o contato com uma ou mais linguagens artísticas.

2.2 - A Arte e a sua dimensão cognitiva

Num mundo transformado pela condição pós-moderna, os educadores em artes visuais necessitam de uma teoria da cognição, para que o estudo da arte se torne relevante na interpretação/descodificação de obras de arte como atos de construção de significados na produção artística contemporânea.

A respeito dos requisitos para uma aprendizagem significativa, vários autores defendem que é importante que o material utilizado seja potencialmente significativo e que o aluno mostre disponibilidade para a aprendizagem, relacionando o novo conhecimento com a sua estrutura cognitiva, processo a que se dá o nome de 'princípio da assimilação' - "The conditions necessary for meaningful learning of information are dependent upon potentially meaningful learning material and a meaningful learning set" (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978:160).

As atividades propostas aos alunos podem facilitar a aprendizagem e estimular o entendimento, promovendo, assim, o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Além da aprendizagem por descoberta, é ainda de considerar a aprendizagem por mudança conceptual ou, mais recentemente, por pesquisa. Enquanto a primeira coloca a ênfase na compreensão de processos científicos, a segunda aspira à mudança de conceitos e a última à construção de conceitos, atitudes e valores. Segundo Gardner, o conceito de modelo mental do mundo que cada ser humano possui é um conceito central da ciência cognitiva. A Inteligência humana pode ser definida como "um mecanismo neural ou sistema de computação que é geneticamente programado para ser ativado por certas informações internas ou externas" (Gardner, 1993:48). A exposição a "um meio enriquecido propicia um aumento das áreas do cérebro ao nível neural" (Idem).

A competência cognitiva no homem, manifesta-se na inter-relação entre o indivíduo e as suas habilidades, conhecimentos e objetivos, que podem ser despertados através de uma estrutura de domínio de conhecimentos.

Cognição	Meta-Cognição
<p>.Desenvolvimento automático e inconsciente do conhecimento.</p> <p>.O sujeito não tem consciência dos processos cognitivos que realiza.</p> <p>.É a ocorrência de uma situação que foge aos padrões esperados pelo indivíduo.</p> <p>.Evidencia a existência de estratégias cognitivas.</p>	<p>.Fase do conhecimento em que ocorre um aumento gradual do controle do conhecimento.</p> <p>.Conhecimento de aspectos de cognição.</p> <p>.Conhecimento que controla e seleciona aspectos da atividade cognitiva.</p> <p>.Importância especial para a aprendizagem devido à natureza consciente.</p>

Tabela 1 - Elaboração própria (baseada em *A School for All Intelligences Educational Leadership*, Gardner (1999).

Nesta perspectiva, parece implícito que as elaborações imaginárias feitas pelo sujeito estão subjacentes à construção dos modelos mentais. Lévy sublinha o papel desempenhado pela imaginação na ação de simular e antecipar (Lévy, 1987).

Segundo Efland, “Abordar o estudo da arte através destas ideias, requer uma visão de conhecimento e compreensão muito mais complexa do que teria sido o caso quando os conceitos modernistas de arte dominavam” (Efland, 2002). Efland, refere ainda, o caráter sofisticado que as artes conferem à aprendizagem no que diz respeito à flexibilidade cognitiva (Idem).

2.3 - Ferramentas pedagógicas no Campo Imagético: Vídeo Arte em Educação Artística

Na abordagem do Vídeo Arte como instrumento pedagógico, foi importante explicar aos alunos que Vídeo Arte é uma expressão de arte, de entre as muitas, que tem como elemento principal a projecção da imagem em movimento “(...) o movimento nada mais faz do que exprimir uma “dialética” das formas, uma síntese ideal que lhe dá ordem e medida” (Deleuze, 2009:17); que o Vídeo Arte é uma linguagem que provoca uma nova interrelação entre a imagem e o espetador; que tal expressão de arte é elaborada pela tecnologia da projecção sem a preocupação de sua comercialização, sendo uma forma de arte que se baseia em princípios críticos, principalmente, sobre a televisão; que como expressão artística procura, por meio das suas projecções, provocar no público estados anímicos e sensações. A experiência estética do aluno/espetador que entra em contacto com a obra, passando da observação para a reflexão, vem promover o conhecimento entre o que é sentido e o que é pensado, convertendo-se em material que amplia a sua compreensão do mundo.

Pretende-se marcar a diferença formulando uma proposta educativa em arte que leve o aluno a criar, expressar-se, conhecer e questionar os movimentos artísticos que mudaram o conceito de arte hoje, procurando, assim, uma relação da identidade do aluno, com a arte que (o mesmo) constrói:

“Um artista, um escritor pós-moderno está na situação de um filósofo: o texto que escreve, a obra que realiza não são em princípio governadas por regras já estabelecidas, e não podem ser julgadas por regras já determinadas, e não podem ser julgadas mediante um juízo determinante, aplicando a esse texto, a essa obra, categorias conhecidas. Estas regras e estas categorias são aquilo que a obra ou o texto procura. O artista e o escritor trabalham, portanto, sem regras, e para estabelecer as regras daquilo que foi feito” (Lyotard; 1986: 26).

Com o vídeo verifica-se a possibilidade de exploração poética pela experiência, leitura da imagem e reflexão. Os alunos, ao produzirem os seus próprios trabalhos em Vídeo Arte, conseguem relacionar a historicidade e a experiência. O Vídeo Arte é, sem dúvida, uma linguagem marcante, única e intemporal.

A abordagem do tema Vídeo Arte, dentro do contexto das novas tecnologias, tem como finalidade o entendimento não apenas do Vídeo Arte como um "gênero experimental", mas também como um dispositivo revolucionário e hoje acessível da Arte Contemporânea. A utilização das novas tecnologias vai ser capaz de influenciar a nossa relação com qualquer tipo de imagem, desde uma simples animação, até obras complexas e ensaios audiovisuais, passando ainda por performances e narrativas experimentais, dada a sua versatilidade e uso generalizado.

No que diz respeito ao ensino da arte, podemos afirmar que o vídeo como veículo imagético é um instrumento pedagógico com grande potencial. “Quer se trate de pensar o devir, ou de o exprimir, ou até de o perceber, nada mais fazemos do que acionar uma espécie de cinematógrafo interior” (Deleuze; 2009: 14).

A partir da análise de obras referenciais, muitos educadores criaram planos de aulas e projetos inovadores que permitem aos alunos explorar a arte contemporânea na sala de aula.

As novas tecnologias tornam-se indispensáveis, hoje, na educação. Segundo Zanini “O Vídeo Arte surge como um recurso cheio de possibilidades e grandes resultados em sala de aula. O “olhar da câmara” é a arte sob outro ponto de vista. A utilização deste recurso faz com que aquilo que poderia ser algo abstrato se torne cada vez mais próximo, criando um aluno cada vez mais curioso” (Zanini, 2010: 2). Trazer para o universo da sala de aula esta linguagem artística contemporânea como material pedagógico, é o início de uma prática que, pela originalidade, se revela ainda em fase experimental, mas já nos aponta para alguns resultados.

Segundo José Alberto Rodrigues, as novas imagens, com o seu fascínio e evocação, nas suas funções expressiva e conotativa ou estética, poderão dar origem a que o fruidor elabore, num processo dinâmico, novas formas simbólicas, novos modelos mentais, impregnando o seu imaginário, produzindo novos “efeitos de sentido” (Rodrigues, 2005).

Rodrigues acrescenta ainda que a imagem como elemento dinâmico, nas suas múltiplas funções, é espelho da sociedade, revelador da sua cultura e estereótipos, dos seus valores e comportamentos; é também veículo de conhecimento e de prazer estético. Neste sentido, a imagem tem um importante papel como mediador na “autodidaxia”, conceito proposto por Moles (1972), e que diz respeito ao processo de aprendizagem e aquisição de valores através de experiências e estímulos vivenciados pelo indivíduo no seu quotidiano dado que o processamento simbólico é parte integrante da percepção.

Capítulo III

Experiências Pedagógicas com base na Arte Contemporânea

3.1 – Metodologias usadas no Ensino Artístico

A introdução da arte contemporânea em contexto curricular multidisciplinar, conduz o aluno a um pensamento reflexivo e inovador que vai potenciar melhores práticas e melhores resultados em situações de aprendizagem.

Para alguns autores "Precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população (...)" (Barbosa, 1991: 6) dado que as propostas sobre a relação entre arte e educação não satisfazem mais as expectativas de uma educação que enfrenta a heterogeneidade do saber, da sensibilidade e da experiência contemporânea, e refere ainda que os princípios do talento e da criatividade, até agora hegemónicos, que informavam sobre as concepções e práticas da arte na educação, têm vindo a demonstrar-se insatisfatórios.

Por outro lado, e falando desde a perspectiva da educação, alguns teóricos têm defendido que a aprendizagem é um processo social de aquisição e assimilação de conhecimento (Capel, 1981). O desenvolvimento cognitivo é efetivamente, o termo que descreve todo este processo. Quando equacionados os processos do desenvolvimento cognitivo, temos que incluir o ato da percepção, intuição e o do raciocínio, sendo que, a intuição e o raciocínio, são as bases da imaginação, transformando-se em ideias e valores (Addison, 2007). Warnock (1978), pela sua vez, sugere que os vários tipos de ensino aprendizagem têm implicações na inclusão do aluno no meio envolvente e sugere ainda que são as necessidades dos alunos e não as suas incapacidades, que devem ser identificadas e diferenciadas na escolha das estratégias para a aprendizagem. A proposta é obter objectivos comuns e propostas comuns em Educação (Cf. Addison, 2010: 26). Tomámos como referência dois autores, Nicholas Addison e Joseph Beuys, cuja obra consideramos essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

3.1.1 – Ensino Artístico: Paradigma construtivista/instrutivista de Nicholas Addison e Lesley Burgess

Addison elabora um modelo de pedagogia crítica que faz uma incursão entre o paradigma construtivista e o instrutivista, onde se desenvolvem as competências cognitivas dos participantes em todo o processo. Os modelos apresentados por Addison vão desde o modelo centrado quase exclusivamente no professor ao modelo centrado no aluno em completa autonomia.

“Todos os dias vem-me a tentação de podá-las um pouco para ajudar a crescer, mas permaneço na dúvida entre as duas concepções do mundo e da educação: se agir de acordo com Rousseau e deixar obrar a natureza, que nunca se equivoca e é fundamentalmente boa, ou ser voluntarista e forçar a natureza introduzindo na evolução a mão esperta do homem e o princípio da autoridade. A exploração de uma variedade de abordagens, relativas ao ensino aprendizagem, levanta questões e identifica novas direções” (Addison e Burgess, 2010: 12).

A tabela *The didactic/heuristic continuum* (Addison e Burgess, 2010), que apresentamos a seguir, faz o resumo de aspectos importantes para a determinação da mediação das aprendizagens no contexto artístico da atualidade. Apresenta uma abordagem metodológica num contexto de sala de aula, em que estabelece uma simetria entre o dogmático, o didático, o dirigido, o experimental e o heurístico: “*The central tenet here is the idea of a discursive environment, one in which the talk not only supports action through instruction, but where a dialogical process of reflection and speculation leads to a shared, subject specific vocabulary and critical knowledge of practice*” (Addison e Burgess; 2010: 96).

Addison, conforme Vygotsky (1986), considerou que a forma de aprendizagem, tem sempre lugar através de interações entre duas ou mais pessoas, em situações sócio culturais específicas, significando coisas diferentes para pessoas diferentes em ambientes diferentes. Desta forma, podemos afirmar que as experiências de aprendizagem são determinadas pelo tempo e as condições sociais em que são administradas.

É sobre um modelo de pedagogia crítica que Addison se pronuncia, num ambiente discursivo, cujo enfoque é o do dialógico, prático e afetivo, proporcionando um desenvolvimento de competências cognitivas do indivíduo. Embora este modelo dialógico possa equacionar e avaliar as relações de poder no contexto de sala de aula, cria também a possibilidade do educador trazer os alunos a participarem ativamente, numa proposta de aprendizagem assente no diálogo. Esta situação pode implicar por parte do aluno o domínio da prática de um discurso coerente e crítico.

A pedagogia afetiva conjuga dois aspectos, a saber, o da prática discursiva com a aquisição do poder, podendo assim fortalecer a posição do aluno, neste processo.

Addison apresenta uma linha de força, a introdução da arte contemporânea em contexto curricular.

Neste projeto de investigação, procurou-se experienciar, em sala de aula, as metodologias que vão desde o *Heurístico*, o *Aberto* e o *Experiencial* (tabela 2 *The didactic/heuristic continuum* de N. Addison, L. Burgess), e que sustentaram e validaram muitas das abordagens artísticas contemporâneas e os seus métodos experimentais implementados ao longo da investigação-ação, no contexto das aprendizagens do atual ensino secundário.

Tabela 2 - The didactic/heuristic continuum – N. Addison, L. Burgess (2007)/Tradução própria

Centro	Apren- di- zagem	Ensino	Formas características	Aluno	Professor	Justificação	Desvantagens
Adulto Professor	Passivo	Didático	<ul style="list-style-type: none"> instrução informação leitura demonstração e estruturas e procedimentos fechados 	dependente memorizador imitador	especialista aquele que providencia (diferenciação através do teste)	<ul style="list-style-type: none"> Resultados são certos (apropriados aos programas) Introduz técnicas, estabelece um sentido das crenças e valores partilhados Condiciona os alunos a tornarem-se receptivos, a observarem, a ouvirem e registarem Encoraja a memorização Confirma o status de especialista do professor 	<ul style="list-style-type: none"> Pode ser autoritário Uma perspetiva unilateral Pode ser alienador porque falha por reclamar as diferenças (habilidades/backgrounds) Os alunos podem tornar-se dependentes Dá origem à conformidade e a resultados normativos (produto final) O conhecimento pode perder-se, a menos que seja reforçado pelo uso de outros métodos
	Responsivo baseado na atividade	Dirigido	<ul style="list-style-type: none"> ensaiaando e imitando actividades respostas a estímulos providenciados (pequenos esclarecimentos) trabalho com modelos investigação (resultados conhecidos pelo professor) estruturas condicionadas e previsíveis 	respondente	treinador diretor fornecedor de recursos (breve experiência)	<ul style="list-style-type: none"> Providencia experiência no âmbito do currículo nacional com as artes <p>Permite:</p> <ul style="list-style-type: none"> Continuidade e progressão Identificação dos alunos que não estão enfocados/concentrados Facilidade na avaliação Eficácia na transferência de habilidades Atividade: individual/par/grupo 	<ul style="list-style-type: none"> O conhecimento é proporcionado, preparado em função da experiência do professor – frequentemente dando o privilégio ao processo <p>Negligência:</p> <ul style="list-style-type: none"> O conhecimento anterior do aluno As necessidades do aluno

		Ativo e Experiencial	Negociado	<ul style="list-style-type: none">• discussão/debate• trabalho colaborativo• investigação significativa• avaliação crítica• estruturas flexíveis e multifacetadas• interação• reflexão	contribuído	facilitador	Providencia <ul style="list-style-type: none">• criação/construção inteligente• pensamento crítico• aprendizagem como atividade social; a arte como prática social• respeito mútuo/confiança• o aprendiz que ensina e o professor como aprendiz Reconhece aos alunos: <ul style="list-style-type: none">• um conhecimento prévio• necessidades individuais Permite aos alunos: <ul style="list-style-type: none">• comunicar ideias• auto e hetero-avaliar-se• negociar a sua própria aprendizagem• ultrapassar os seus limites	<ul style="list-style-type: none">• consome tempo• difícil de coordenar e de fornecer recursos• difícil de monitorizar e de avaliar• o professor requer um conhecimento polivalente e diversificado• o professor precisa de estar preparado para abdicar de um certo grau de controlo
	Heurístico	Empoderamento	<ul style="list-style-type: none">• ir ao encontro das necessidades respondendo a hipóteses• experimentação• conclusões/resultados desconhecidos• descoberta• resolução de problemas• investigação	investigador auto-motivador inventor descobridor	coordenador reciprocador (diferenciação de acordo com o papel de cada um)	Encoraja: <ul style="list-style-type: none">• a aplicação do conhecimento a contextos práticos• o aluno como planeador• pensamento divergente• a correr riscos	<ul style="list-style-type: none">• os alunos precisam de estar preparados para tomar iniciativas• dificuldade em proporcionar recursos• só funciona com alunos auto- motivados• o professor pode sentir-se inseguro• o professor precisa de se reconhecer como aprendiz	
Aluno	Aberto	Dependent	<ul style="list-style-type: none">• auto determinadas, motivadas pelo interesse dos alunos• exploração	agente director	acompanhante técnico	Apropriado para: <ul style="list-style-type: none">• aprendentes altamente motivados e altamente capazes com muitos recursos	<ul style="list-style-type: none">• pode ser caótico a ausência de enfoque• ausência de metas• pode ser um convite às respostas estereotipadas e à rejeição da aprendizagem	

3.1.2 - Joseph Beuys – A proximidade do artista e do professor

“(...) a criança também não pode separar o mundo da sua existência, a criança tão pouco está diante do mundo, mas vive com ele” (Beuys, 2010:126).

Artistas como Joseph Beuys já preconizavam a proximidade entre o artista e o professor. A educação e a cultura era considerada por Beuys como um campo de ideias de liberdade absoluta por excelência, considerando o relacionamento entre artistas/professores, na execução de propostas experimentais de ensino da arte, ao trazer-nos a arte contemporânea para a sala de aula. Assim, cria-se a possibilidade de executar processos criativos da contemporaneidade em espaços formais do ensino. A escola, ainda se encontra longe de ser o espaço de reflexão e de produção artística, imperando ainda, o lugar de sedimentação do entendimento sobre educação e elaboração de currículos pelos responsáveis, que julgam saber o que pode ser a aprendizagem e a construção do objeto artístico.



Fig.19 – Joseph Beuys, *Cada pessoa, um artista* - no caminho para a liberdade da forma do organismo social, 1978.

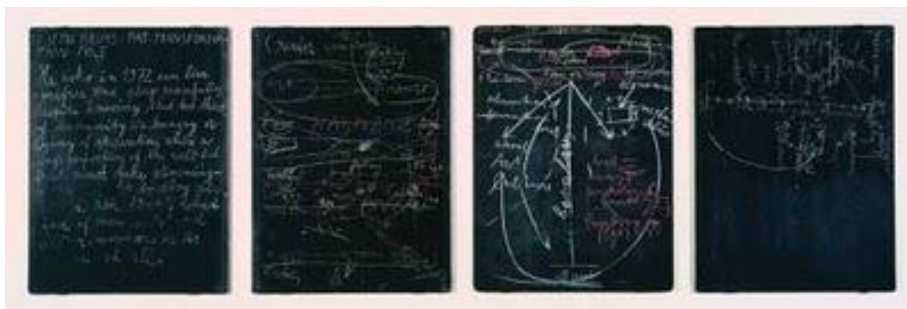


Fig.20 – Joseph Beuys, *Blackboard from the Office for Direct Democracy*, 1971.

Beuys defende que a autêntica tarefa do homem é compreender-se como centro de informação e ensino (Beuys, 2010). Entende Joseph Beuys que estruturar um modelo de ensino é equacionar o funcionamento do ser humano no seu interior, lançando a possibilidade de modelos alternativos, ou seja, “(...) contracultura (...) Mas não queremos só contracultura, queremos uma autêntica cultura” (Beuys, 2010: 69).

Beuys perspetiva a criação de um ensino livre de criatividade, e, segundo ele “(...) a escola existe para desenvolver a capacidade, quero dizer, a consciência” (Beuys, 2010:70). Reconhece, ainda, que uma escola livre prende-se a um sentimento, uma sensibilidade ou a um conhecimento social, pois, o processo ensino-aprendizagem, não tem lugar apenas na escola institucional: o Estado já não dá valor à educação artística e estética das pessoas, mas à reprodução da inteligência técnica para manter o seu sistema de poder (...)” (Beuys, 2010:121).

Para Beuys, é importante equacionar a liberdade dos seus alunos contra os constrangimentos da burocratização do ensino, promovendo assim ações de informação sobre a arte chegando a defender a sua proposta de dar forma às ideias “através de um meio de expressão” onde o meio será a linguagem (cf. Beuys, 2010: 130). Este autor afirma também que “deveríamos aprender a olhar o pensamento em si mesmo (...) aprender a olhá-lo como um artista olha a sua obra (...)”. Desta forma, podemos falar das propostas deste artista sobre o fomento de uma educação artística para o ser humano, que não fique só pela passagem do conhecimento (uma fórmula tradicional de o perpetuar), mas sim, proporcionar a experimentação, com uma prática que não seja só uma simples expressão de desenho ou pintura, mas que possa ser uma experiência, fundamentalmente artística e multidisciplinar.

Assim, reiterando a posição de Beuys, cada ser humano tem uma consciência totalmente particular, uma possibilidade aberta, que se pode desenvolver como um objectivo maior, mediante um processo de educação de informação. Um processo que para o autor “(...) deveria de acontecer de forma oscilante entre as pessoas, ou seja, de uma relação universal do professor e do aluno. Entre os seres humanos” (Beuys, 2020:132).

O ser humano será definitivamente mais feliz, pois poderá afirmar que é efetivamente membro da sociedade e que é necessário, seja na escola ou em qualquer atividade praticada por ele. Então, o indivíduo tornar-se-á autónomo, podendo participar criativamente num conjunto de relações sociais, promovendo, assim, a autodeterminação do ser humano.



Fig.21 – Beuys numa atividade com crianças do ensino primário. Duseldorf.



Fig.22 – Joseph Beuys, *Cada pessoa, um artista* - no caminho para a liberdade da forma do organismo social, 1978.

Beuys afirma que cada ser humano é uma consciência totalmente particular, uma possibilidade, e refere a necessidade de vencer o mutismo, superar a alienação e o distanciamento entre as pessoas (Cf. Beuys, 2010:132).

Um outro conceito que foi trabalhado por Beuys como artista e humanista, a noção de “estrutura social”, traça uma trajetória dedicada à democratização do conhecimento e a desmistificação da prática artística, como um resultado da especialização do saber. O seu próprio trabalho, de natureza profundamente experimental, confunde os limites entre a arte e a vida e nos ensina que o poder de produção está em cada homem. O estímulo para o desejo de criar, decorre de como colocamos os princípios da criatividade em prática, no percurso artístico, assim como num mundo plural.

Capítulo IV

4.1 – Metodologia investigação-ação

No campo educativo, a investigação-ação tem merecido uma adesão particularmente elevada, sobretudo ao nível do desenvolvimento profissional, com vista a implementar mudanças curriculares e a sustentar a tomada de decisões.

A investigação-ação difere da conduta diária da prática docente, na medida em que é mais sistemática, recolhe evidências nas quais se baseia a reflexão, envolve um esforço acrescido para a formulação de problemas, motiva a melhoria das práticas e é prioritariamente conduzida pelos próprios participantes. Respeita ainda outros princípios que são de enumerar, tais como a crítica reflexiva (porque permite tomar consciência dos procedimentos), a dialética (ao relacionar os elementos que constituem os fenómenos visados), a colaboração (porque permite que todos os agentes contribuam para a compreensão do fenómeno), a abertura de espírito e consequente aceitação da crítica, a criação de múltiplos pontos de vista e, finalmente, a internalização da teoria e da prática enquanto fases complementares do processo de mudança.

No desenvolvimento profissional dos professores, a investigação-ação tem vindo a ser defendida por contribuir para a autonomia profissional e para a melhoria das competências de investigação, ao combinar a prática reflexiva, o processo de investigação e a prática do ensino, tornando-a mais rigorosa, mais informada e mais sistemática (Wallace, 1998).

Contextualização

Os projetos apresentados documentam a relação da arte contemporânea e dos métodos experimentais com o ensino secundário com resultados de maior evidência, ao nível da capacidade de análise, da inquirição e da invenção.

O início do processo reflexivo dá-se com a análise do texto com o tema “ *A arte, o artista*

e o público”, no âmbito da disciplina de História da Cultura e das Artes, com a turma Q do 11º ano da Escola Secundária Alves Martins de Viseu, Portugal, tendo como objectivo o estudo da obra de Arte Contemporânea e a pertinência que requer uma abordagem construtiva, assente na interrogação, num contexto curricular multidisciplinar no ensino artístico.

A obra de arte, contemporânea, estimula o pensamento crítico, redefinindo ideias acerca da arte, da beleza, da sociedade, da originalidade, da autoria, da identidade e autoridade.

Os alunos aceitaram o desafio de vivenciarem, também eles, esta experiências como a da auto-representação de Cindy Sherman ou o conceptualismo da obra de Sophie Calle, pós contextualização das obras de ambas as artistas. Surge, então, como resultado deste projeto, a necessidade de partilhar a experiência vivenciada, através de uma exposição direcionada para a comunidade educativa.

Concordamos com Celso Favaretto quando afirma que o essencial é o acesso à experiência estética a partir do contato com a atitude e o trabalho dos artistas (Favaretto: 2010)



Fig. 23- Cabral, *Sem Título*, 2009.



Fig. 24- Schauten, *Sem Título*, 2009.

Outro autor, Medeiros, ao falar de arte-educação, afirma ser imprescindível dar aos alunos a possibilidade de trabalhar com as linguagens contemporâneas de arte, sendo

que pela sua proximidade temporal, “são as suas”, com as quais nasceram e que mitificam, por desconhecerem (Cf. Medeiros, 1975).

Assim sendo, diante da importância de se tomar contacto com a arte que agora emerge (com todas as suas possibilidades de interatividade, de colagens, de não-linearidade discursiva, de recombinações sucessivas de informações e de explorá-la em sala de aula, trazendo-a ao conhecimento dos alunos, desmitificando-a), é que nos propomos, como projeto de ensino, trabalhar o Vídeo Arte na escola.

4.1.1 - Projeto: Fundamentação. A obra fotográfica de Cindy Sherman - Auto-Representação

Este projeto surge a partir da proposta lançada aos alunos do 11º Q, na disciplina de História da Cultura e das Artes (ESAM), na sequência da análise do texto com o tema *A arte, o artista e o público*. A obra de Cindy Sherman foi o referente. Os alunos exploraram e vivenciaram esteticamente a construção do conceito de Auto-Representação. Em resultado deste projeto, criou-se a necessidade de partilhar esta experiência estética, através de uma exposição direcionada para a comunidade educativa.

A norte americana Cindy Sherman utiliza o recurso do corpo para representar a mulher nos seus diversos papéis ao se auto representar em múltiplas identidades através de máscaras que cria e desenvolve através da imagem. Assim, as imagens de Cindy Sherman não são auto-retratos, já que se encontram muito mais no campo da construção e representação das identidades e papéis femininos individuais e sociais, do que da auto-representação enquanto vontade de se revelar na sua dimensão mais íntima. Dessas fotografias não se tem uma visão da mulher enquanto sujeito, mas como estereótipo social.

Sherman não pretende representar-se a si mesma, mas ao contrário, apresentar modelos de identidades femininas, construídos ao longo do tempo e destituídos de subjetividade e individualidade. Enquanto Cindy Sherman é ela mesma, é também todas as mulheres produzidas social e culturalmente, nesse jogo de espelhos e reflexos.

Os alunos utilizaram o seu próprio corpo para representar diversos papéis. Ao se auto representarem em múltiplas identidades através de máscaras que criaram e desenvolveram, imageticamente, construíram e representaram papéis individuais e sociais. Através da pose, da criação de cenários e da representação, estabeleceu-se uma mediação entre o personagem e o observador.



Fig.25 - Gonçalves, *Sem Título*, 2009.



Fig.26 - Pinto, *Sem Título*, 2009.



Fig.27 - Costa, *Sem Título*, 2009.



Fig.28 - Schauten, *Sem Título*, 2009.



Fig.29 - Lopes, *Sem Título*, 2009.



Fig. 30 - Pacheco, *Sem Título*, 2009.



Fig.31 - Loureiro, *Sem Título*, 2009.



Fig.32 - Cabral, *Sem Título*, 2009.



Fig.33 - Rocha, *Sem Título*, 2009.



Fig.34 - Rocha, *Sem Título*, 2009.

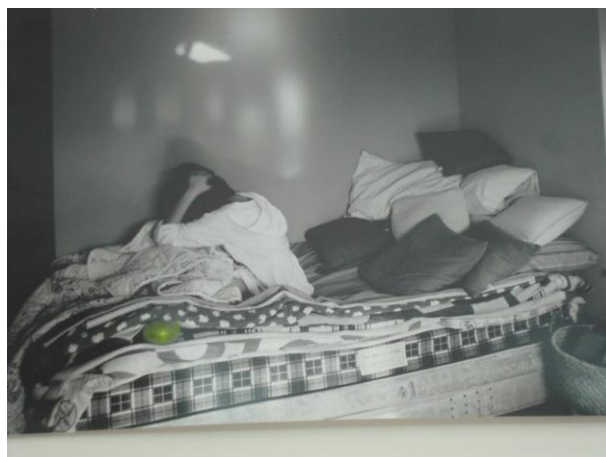


Fig.35 - Costa, *Sem Título*, 2009.

4.1.2 – IDEAlaboratories: How to integrate Contemporary Art and Art Education: Parceria Multilateral entre Escolas no âmbito do Projecto Comenius.

A participação de alunos e professores na Parceria Multilateral entre Escolas no âmbito do *Projecto Comenius*, com o tema "*IDEAlaboratories: How to integrate Contemporary Art and Art Education?*", visa o aprofundamento do estudo da arte contemporânea no ensino artístico e integra cinco países (Portugal, Estónia, Letónia, Eslovénia e Finlândia) e oito escolas.

O objectivo do projecto "*IDEAlaboratory - como integrar a arte contemporânea e arte-educação*" é trazer a arte contemporânea mais perto da educação artística. O resultado da colaboração é uma plataforma aberta e sustentável para a aprendizagem, troca de ideias e melhores práticas no ensino da arte. Outros objectivos do projecto são: trazer os temas predominantes da arte contemporânea às salas de aula e desenvolver projectos curriculares e novas metodologias.

A Trienal de Arte Contemporânea Eksperimenta!¹ é um projecto de educação internacional de arte destinado a alunos entre as idades de 14 e 19 anos, artistas e professores de arte. Sete escolas da Estónia, Finlândia, Letónia e Portugal participam no projecto.

O primeiro E! realizou-se em Abril de 2011 em Tallin, capital da Estónia e Capital Europeia da Cultura. Com os primeiros resultados deste projecto, todos os alunos que participaram deste momento se envolveram e projectaram novos desafios.

Duas obras de Vídeo Arte foram premiadas e seleccionadas de dois grupos de alunos do 12ºQ da ESAM, para estarem presentes na *Eksperimenta*², Tallinn 2011 (Fig. 36 e 37).

¹ <http://www.eksperimenta.net/>
<http://www.facebook.com/Eksperimenta>

² Página do projecto em <http://www.eksperimenta.net/eksperimenta/>



Fig.36 - Loureiro, Gonçalves, *Urban Time*³, 2010



Fig.37 - Egito, *Memórias Marcadas* 2010



Fig.38 – Eksperimenta, espaço expositivo de Portugal, 2011.

³ Obra selecionada para participar, na Irlanda, na exposição 'Young Makers'. Exposição que estará patente em três locais diferentes, entre Fevereiro e Junho de 2012.



Fig.39 – Eksperimenta, Tallinn, 2011.



Fig.40 – Eksperimenta, Tallinn, 2011.

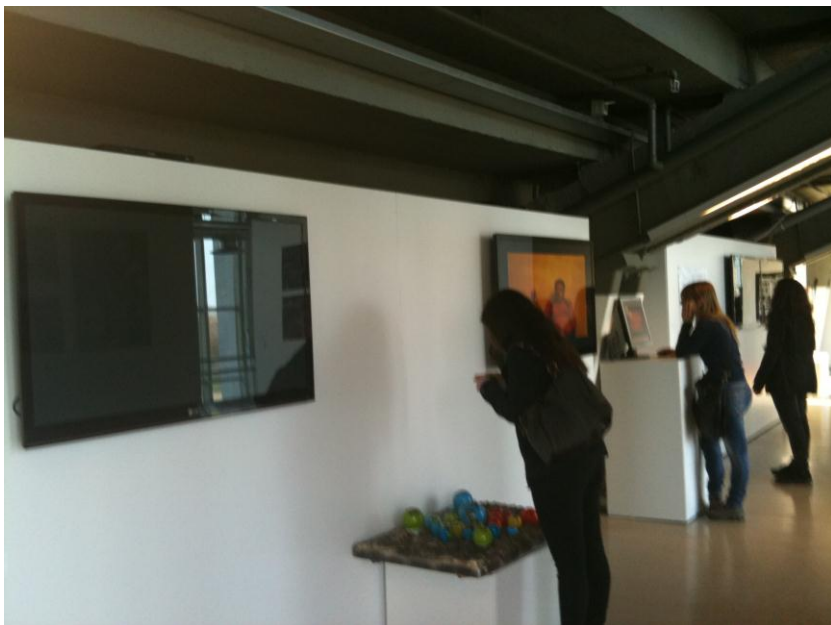


Fig.41 - Eksperimenta, espaço expositivo de Portugal, 2011.



Fig.42 – Eksperimenta, Instalação, 2011.



Fig.43 – Gonçalves, Loureiro, *Urban Time*, 2010.



Fig.44 – Egito, *Memórias Marcadas*, 2010.

4.1.3 - Projectos individuais

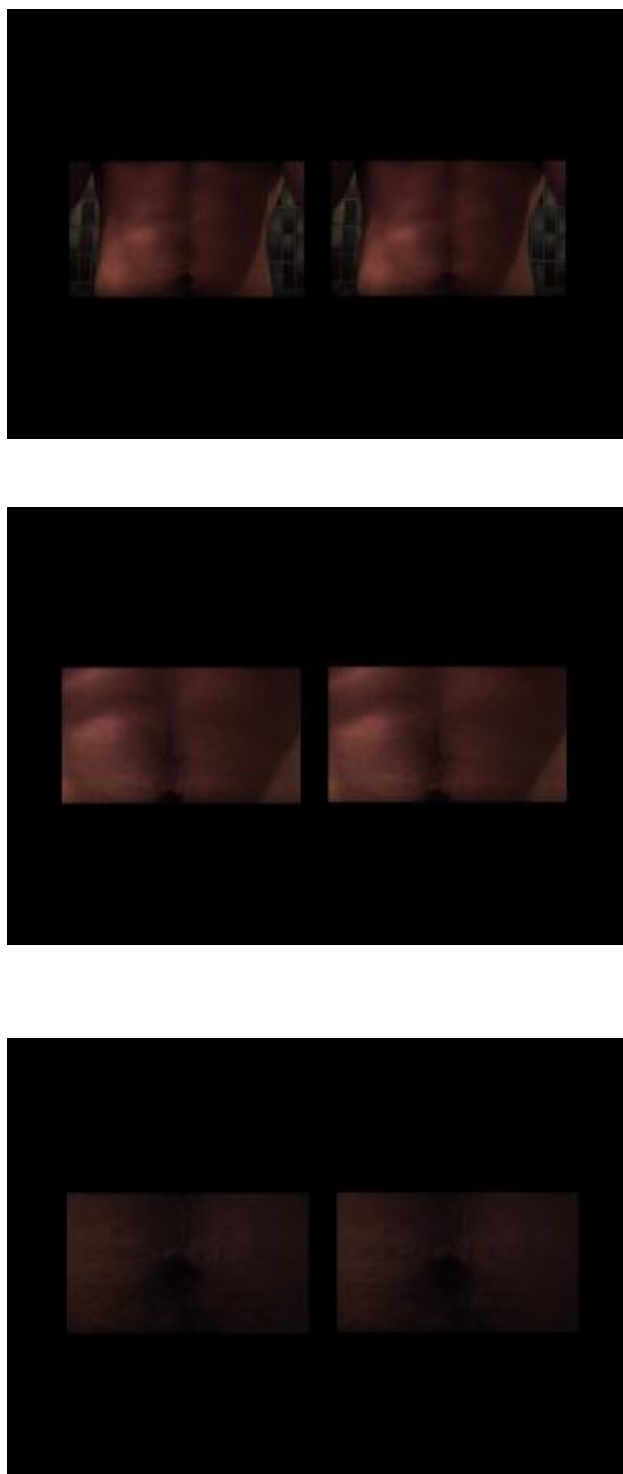


Fig.45- Júnior, *Inside Out I*, 2011.

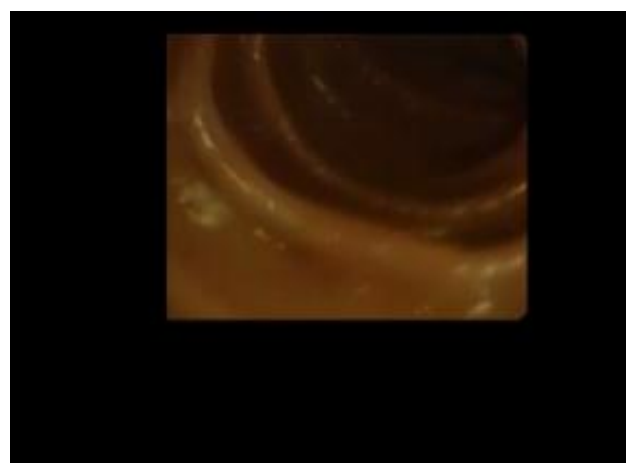
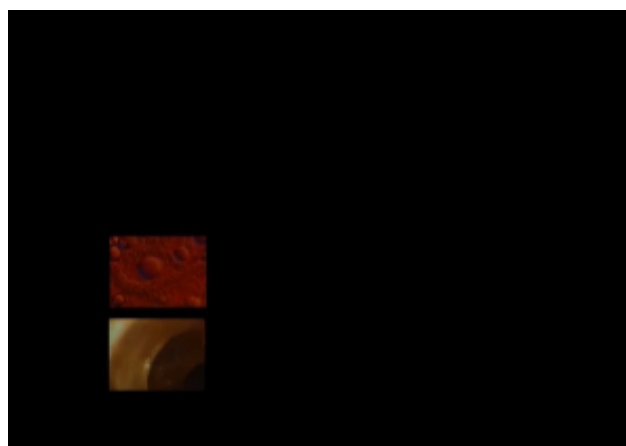
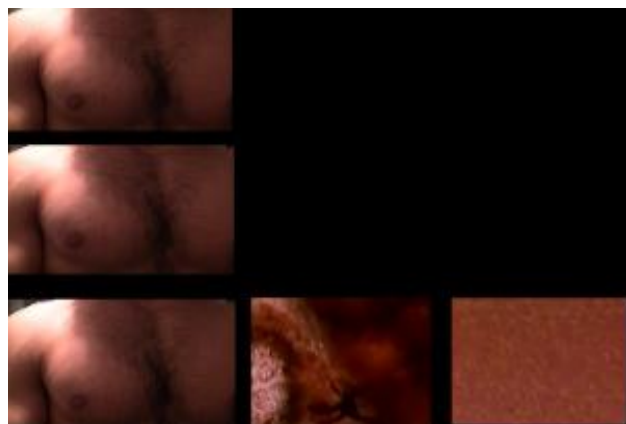


Fig.46- Júnior, *Inside Out II*, 2011



Fig.47 – Gonçalves, *Phases*, 2011.



Fig.48 – Gonçalves, *Phases*, 2011.

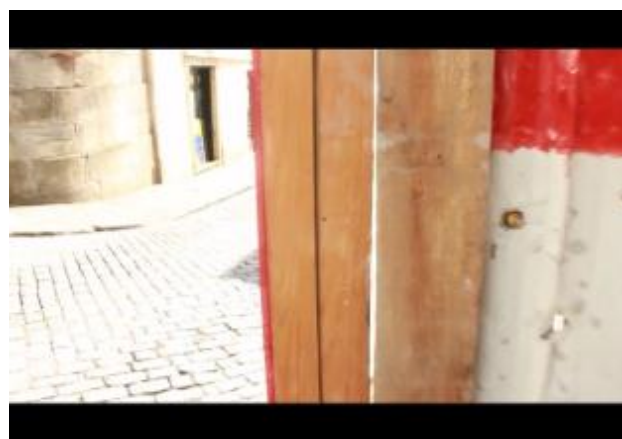
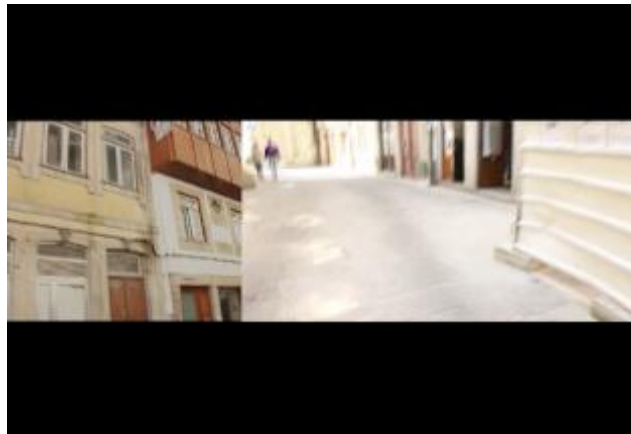
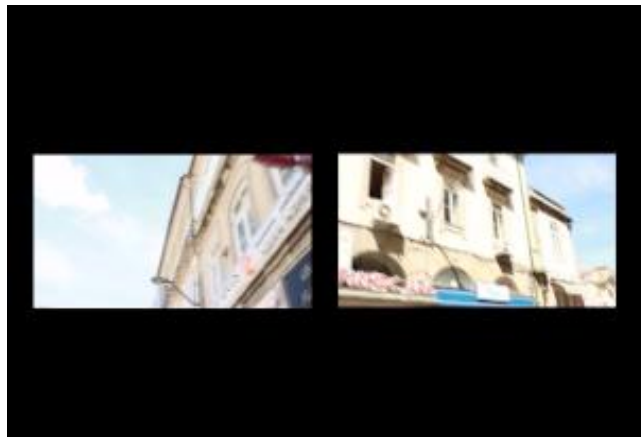


Fig.49 – Silva, *The City was there*, 2011.

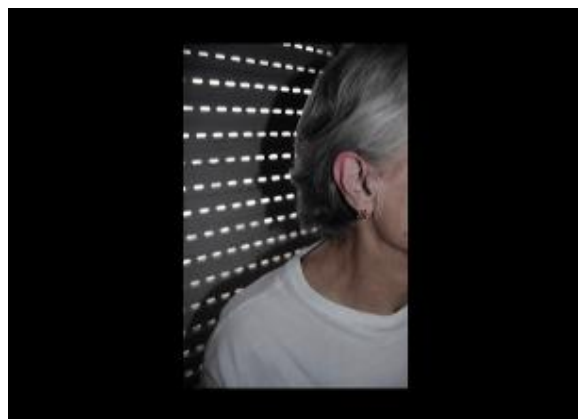


Fig.50 – Gonçalves, *Superstições*, 2010.



Fig.51 – Santos, *365 Project*, 2011.

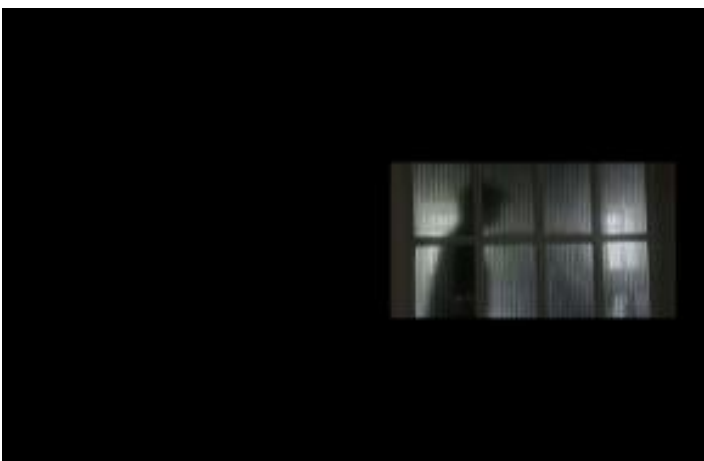


Fig.52 – Rodrigues, *Pressure*, 2011

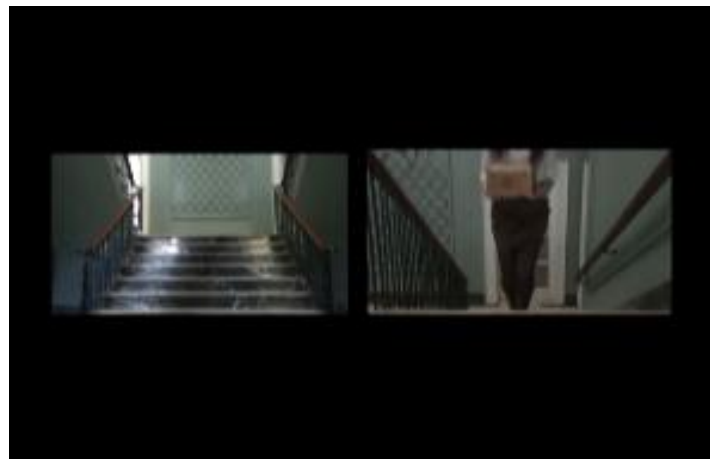


Fig.53 – Rodrigues, *Pressure*, 2011.

4.1.4 Projeto: O conceptualismo da obra de Sophie Calle

Após a visualização e consequente análise da obra conceptual de Sophie Calle, os alunos da disciplina de História da Cultura e das Artes e na disciplina de Oficina de Multimédia B, refletiram sobre o conceito e o processo de trabalho da artista. Numa primeira fase, numa perspectiva colaborativa, no que diz respeito ao diálogo e à discussão que foram ao encontro dos conteúdos programáticos lecionados, os alunos posicionaram-se quanto à abordagem dos seus projetos individuais, quanto à partilha individual de conceitos como “Identidade” e “Intimidade”, resultando numa exposição de Fotografia e Vídeo Arte, direcionados para a comunidade educativa.

A metodologia inicial utilizada foi o contacto direto com o trabalho da artista sem qualquer abordagem prévia, iniciando-se, assim, um processo de análise das linguagens artísticas contemporâneas, livres de estereótipos e preconceitos. A arte contemporânea, suporta este tipo de abordagem menos dogmática. Assim, as propostas artísticas, posteriormente apresentadas pelos os alunos, exteriorizaram as suas capacidades inatas de observação, interrogação e interpretação.

Na tradição da arte conceptual dos anos 60 e 70, Calle ficou conhecida por criar um corpo de obra formado por estranhas obsessões e estratégias. Fascinada pela interface entre vida pública e os seus “eus” privados, a artista interessou-se no início de sua carreira pelos padrões de comportamento de anónimos e, para os investigar, utilizou técnicas pouco ortodoxas, semelhantes às dos detetives particulares. Também se interessou em investigar o seu próprio comportamento, para que elementos da sua própria vida funcionassem como ponto de partida para as suas criações. Uma forma de arrumar e dispersar memórias (as suas e as dos outros) e de as reorganizar. Algumas das produções artísticas contemporâneas apresentam um curioso aspeto relacional, para além da sua materialidade imediata (Vídeo, Performance, Fotografia, Instalação). O trabalho que resulta desse tipo de criação deixa de ser apenas visto como processo ou objeto para contemplação, para ser percebido como um conjunto heterogéneo de ações que surgem dessas operações de mediação. Formas de comunicar, de se relacionar, sentir, aprender, lembrar, esquecer, amar, ferir, cuidar-se e dar-se a conhecer. Actos aparentemente banais, pontos de vida que são explorados pelos artistas e que a arte vai articular e traduzir em formas sensíveis. O resultado privilegiou o conceito da partilha da intimidade e da identidade de cada indivíduo com o outro.

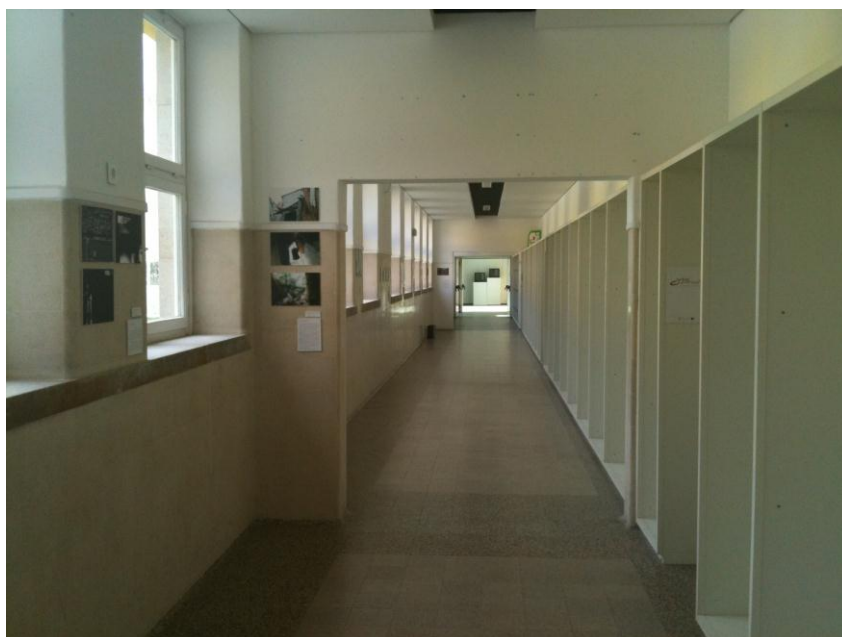


Fig. 54 - Exposição, *Identidade/Intimidade*, 2011.



Fig. 55 - Exposição, *Identidade/Intimidade*, 2011.



Fig. 56 - Exposição, *Identidade/Intimidade*, 2011.



Fig. 57 - Exposição, *Identidade/Intimidade*,

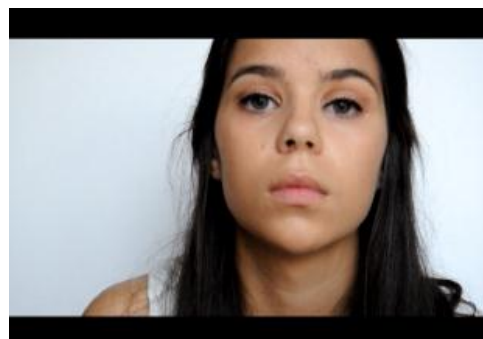
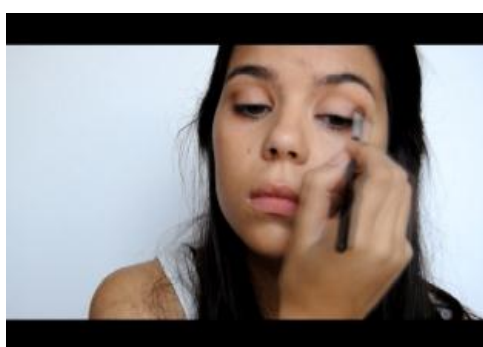
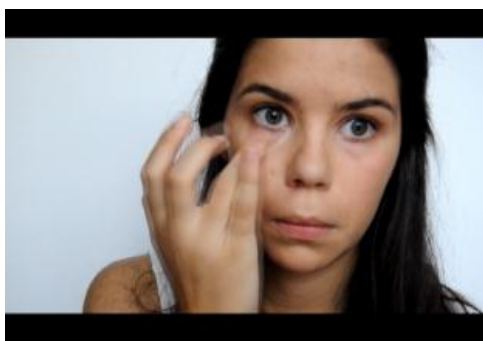


Fig.58 – Ferreira, *Mascara*, 2011.



Fig.59 – Duque, *Um Dia*, 2011.

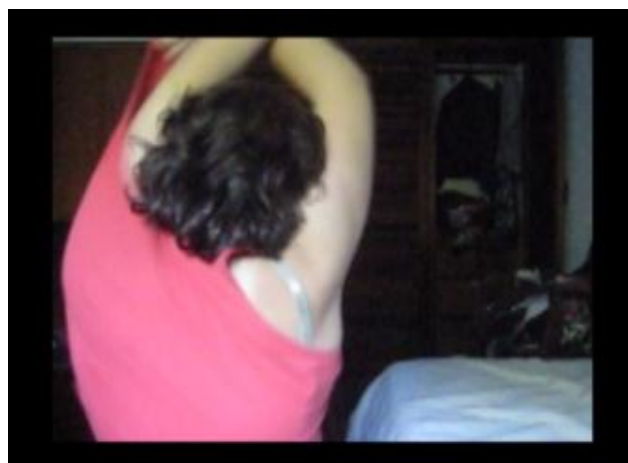
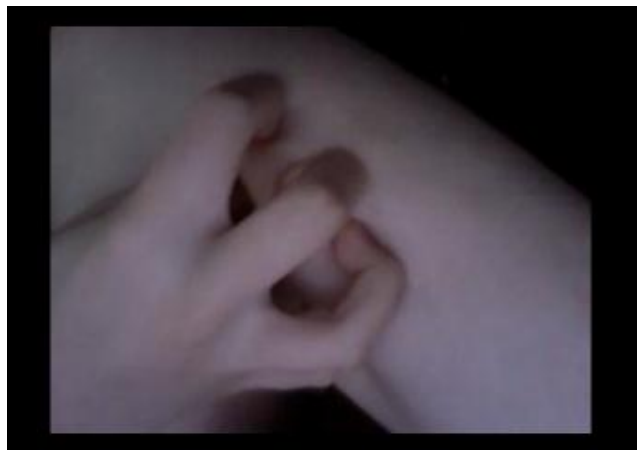


Fig.60 – Duque, *Um Dia*, 2011.

4.1.5 – Projeto: Participação no festival Bibliofilmes, Grande C e Festival de Curtas de Viseu - VistaCurta



Fig. 61 – Turno 1- 12ºQ, *Book Domination*, 2011 (premiado)



Fig. 62 - Turno 2 – 12ºQ, *Somos o que Lemos*, 2011 (premiado)

4.1.6- Semana das artes – Vídeo Instalação, *visualidades*

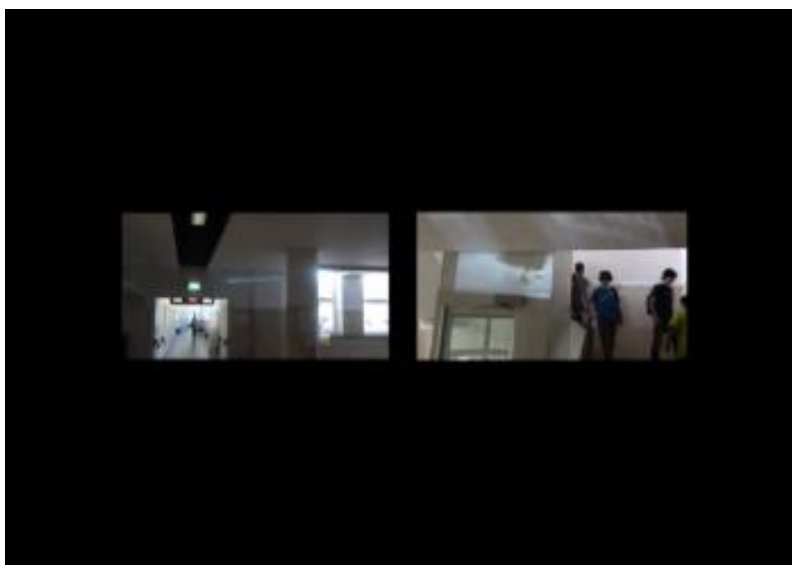


Fig.63 – Semana das Artes – ESAM, *Visualidades*, Vídeo Instalação, 2011.

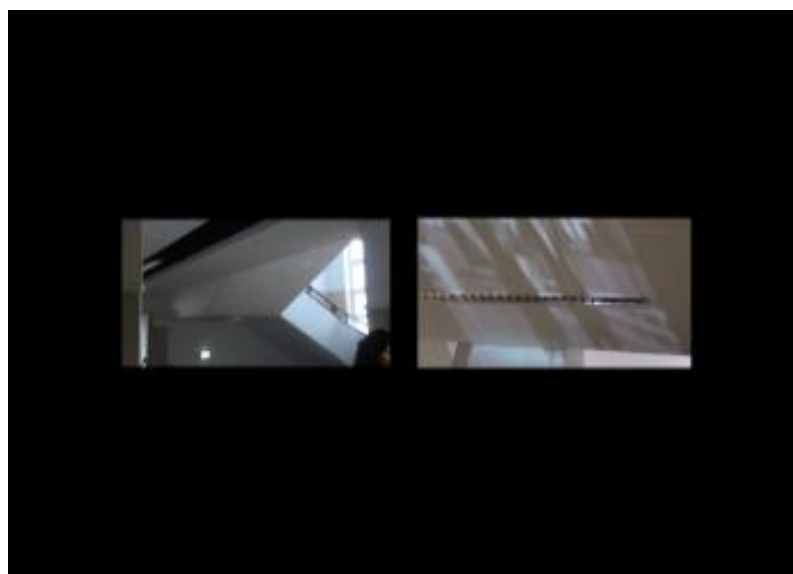


Fig.64 – Semana das Artes – ESAM, *Visualidades*, Vídeo Instalação, 2011.

Conclusões

Perante os resultados já obtidos, podemos concluir que os diversos média e os temas abordados na prática da arte contemporânea são um "instrumento" perfeito para o desenvolvimento de novas linguagens no ensino artístico.

O ensino da arte contemporânea prende a atenção dos alunos, desenvolve a sua criatividade em geral e a sua capacidade de comunicação potenciando as capacidades de análise e síntese e a sua tomada de consciência ao abordar e construir conceitos/narrativas artísticas, utilizando as novas tecnologias como instrumentos e meios da Arte Contemporânea, contactando com novas linguagens. Abre novos caminhos à experimentação em educação artística.

A confluência dos conhecimentos já alcançados, numa perspetiva de criação de narrativas visuais num contexto digital, dá um sentido multidisciplinar a educação artística, desenvolvendo as capacidades individuais e colectivas de interrogação e compreensão dos meios de produção visual e audiovisual, no contexto da Arte Contemporânea. Está também criada a oportunidade de conhecer as exigências técnicas e metodológicas dos trabalhos de outros alunos, o que permite, também, a partilha de conhecimentos entre todos os intervenientes.

O objectivo é a continuidade deste estudo, reflectir e aprofundar os conhecimentos já adquiridos, mantendo em aberto todas as questões que envolvem este processo, inclusive a possibilidade de monitorizar estes alunos no seu percurso académico ou na vida activa.

Perante a complexidade do sistema artístico e da arte contemporânea, a relação entre os processos de aprendizagem e as artes visuais revela-se intrincada, na medida em que, ao serem escolhidos os métodos por entre um conjunto de propostas, de forma alguma se esgotam nos elementos formais, antes remetem para a análise dos conteúdos afins às obras de arte. Deste modo, as abordagens que se referem a este problema têm uma relação muito directa com os mais recentes dispositivos artísticos, através dos quais

procuramos compreender a importância de inúmeros aspetos da realidade, como, por exemplo, as condições de vida da sociedade ocidental, a identidade, o género ou o impacto tecnológico. Simetricamente, a arte contemporânea permite, ao nível da receção, validar um conjunto de reflexões ponderadas em torno de experiências pessoais e de valores culturais, procurando, desse modo, confrontar todo o tipo de estereótipos, como por exemplo, a beleza, a originalidade e a autoridade, ao mesmo tempo que se apropria de elementos da cultura visual incluindo os mass media (filme, televisão e *internet*) e as novas tecnologias digitais (vídeo, fotografia e informática). Para melhor compreendermos os efeitos da arte contemporânea nas escolas, há que entender como o fenómeno tem vindo a ser influenciado pelo crescimento do pluralismo social, pela globalização e pela necessidade em desenvolver políticas sociais de inclusão.

BIBLIOGRAFIA

.Addison, Nicholas; Burgess, Lesley (2007): *Learning to teach Art and Design in Secondary School. A Companion to School Experience*. London: Routledge.

.Argan, Giulio Carlo (1995): *Arte e Crítica de Arte*. Lisboa: Editorial Estampa.

.Ausubel, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H (1978): *Educacional psychology. A cognitive view*. New York: Rinehart and Winston.

.Balgorri, Laura (2007): *vídeo: primera etapa, el vídeo en el contexto social y artístico de los años 60/70*. Madrid: Brumaria.

. Baraze, Idoia M. (2008), in Eça, Teresa T. Pereira et al. (org), *Desafios da Educação Artística em Contextos Ibero-Americanos*, Porto: APECV (Associação de Professores Expressão e Comunicação Visual), 2010.

.Barbosa, Ana Mae (2005): *Arte Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez.

.Bastos, P. B. (2006). *Intersecção das Novas Tecnologias na Criação da Imagem nas Artes Plásticas no Fim do Século XX: A Imagem, a Tecnologia e a Arte*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

.Benjamin, Walter (1992): *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D'Água.

.Beuys, Joseph (2010): *Cada Homem Um Artista*. Porto: 7 Nós.

.Beuys, Joseph in HARRISON, Charles, Wood, Paul (1992): *Art in Theory 1900- 1990. An Anthology of Changing Ideas*. Oxford: Blackwell.

.Boavida, João (2008): *Ciências da Educação, Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

.Butin, Hubertus (2009): *Diccionario de conceptos de arte contemporáneo*. Madrid: Abada Editores.

.Burgin, Victor (2006): *IN/DIFFERENT SPACES, PLACES AND MEMORY IN VISUAL CULTURE*. Los Angeles: University of California Press.

.Cabanne, Pierre (2002): *Marcel Duchamp Engenheiro do Tempo Perdido (Entrevistas com Pierre Cabanne)*, Lisboa: Assírio & Alvim.

.Canton, Kátia (2007): *Os sentidos da arte contemporânea*. Vitória: A Gazeta.

.Capel, H. (1981): *Filosofia e ciência em la Geografia contemporânea*. Barcelona: Barcanova.

.Deleuze, Gilles (1986): *Cinema 1: A Imagem-Movimento*, Lisboa: Assírio & Alvim .
(1989) *Cinema 2: A Imagem -Tempo*, Lisboa: Assírio & Alvim.

.Dewey, J. (1972): *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos.

.Dias, Rosa (2001): *Nietzsche e Foucault: a vida como obra de arte*: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

.Dumont, P. (1994): Imagem e comunicação. Propostas metodológicas. In *Colóquio Educação e Sociedade*, 5, 129-165. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

.Duncum, Paul (2006): *Visual Culture in the art class: Case studies*: Reston: NAEA

.Efland, Arthur; FREEDMAN, K. & STUHR, P. (1996): *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Reston, Virginia: NAEA.

.Efland, Arthur D. (2002): *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College. National Art Education Association.

- .Eisner, E. (1972): *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan.
- .Favaretto, Celso Fernando (2010): *A Invenção de Hélio Oiticica*, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- .Flood, A & Bamford, A (2007): *Manipulation, Simulation, Stimulation: The role of art education in the digital age*, International Journal of Art Education.
- .Forrest, E. (1962): What Kind of Art in Secondary Schools. in *The journal of Curriculum Studies*, 1 nº3.
- .Fróis, João Pedro (2000): Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- .Foucault, Michel (2009): *O que é um autor?*, Lisboa: Passagens.
- .Gardner, H. (1982): *Art, mind & brain – A cognitive approach to creativity*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- .Gardner, H. (1993) *Frames of mind. The Theory of Multiple Inteligences*. New York : Basic Books.
- .Guerra, M. (1984): *Imagen y educacion*. Madrid: Iriarte.
- .Harrison, Charles, Wood, Paul (1992): *Art in Theory 1900-1990. An Anthology of Changing Ideas*. Oxford: Blackwell.
- .Joly, Martine. (2008): *Introdução à Analise da Imagem*. Lisboa: Edições 70.
- .Lévy, P. (1987): *A Maquina Universo – Criação, Cognição e Cultura Informática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- .Lyotard, J. F. (1986): *O pós-moderno*, Rio de Janeiro: Olympio.
- .Medeiros, M.A.B. (1975): *As três faces da pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.

.Moles, A. (1972): Em Busca de Uma Teoria Ecológica da Imagem. In: Thibault-Laulan, Anne-Marie. *Imagem e Comunicação*, 49-74. São Paulo: Ed. Melhoramentos.

. Pimentel, L (2008), in Eça, Teresa T. Pereira et al. (org), *Desafios da Educação Artística em Contextos Ibero-Americanos*, Porto: APECV (Associação de Professores Expressão e Comunicação Visual), 2010.

.Rahde, Maria B. F. (2005): *Algumas características das imagens contemporâneas*. Vale do Rio dos Sinos: Unisinos.

.Read, H. (1982): *A Educação pela Arte*. Porto: Edições 70.

.Robinson, Ken (2010): *O Elemento*. Porto: Porto Editora.

.Rocha, S. (1988): *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Editorial Estampa.

.Rodrigues, José. (2005): *Brinquedos ópticos e Animatrope em Contexto de EVT*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

.Soares, Ana T. (2011). Vídeo Arte: *Instrumento Pedagógico no Ensino Artístico*. (pág 15). Ensino Das Artes Visuais Identidade e Cultura no Século XXI 23º Encontro da APEC: Bragança.

.Eça, Teresa T. Pereira et al. (org), *Desafios da Educação Artística em Contextos Ibero-Americanos*, Porto: APECV (Associação de Professores Expressão e Comunicação Visual), 2010.

.Wallace, Michael J. (1998): *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge university Press.

.Wood Paul (2002): *Arte Conceptual*. Lisboa: Editorial Presença.

Webgrafia

.Aguiar, Carol. (2010): *Grupo Fluxos*.

<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculooxx/modulo5/fluxos.html> (consultado em 04.01.11)

.Carvalho, João Soeiro (2009): *Entrevista a João Soeiro de Carvalho*.

<http://anae.biz/rae/?p=229> (acedido em 18.01.2011)

.Eksperimenta (2010) *Contemporary art triennial for school students*.

<http://www.eksperimenta.net/idea-labs/comenius-project-idealaboratory/> (acedido em 16.09. 2010).

.Mcgiver, Chris (2010) *Nam June Paik Exhibition at Tate Liverpool*,

<http://www.reviewexplorer.com/?s=nam+june+paik&x=0&y=0> (acedido em 20.01.2011).

.Robson, Julie (2010), *Tate Liverpool and FACT Nam June Paik (Educators'Pack)*,

<http://www.tate.org.uk/liverpool/eventseducation/schools/nam-june-paik-education-pack.pdf> (acedido em 18.01.2011).

.Santos, Eder (1980) *Cinema e Vídeo*.

<http://www.repia.art.br/ear/index.php?pag=38&prog=193&id=88> (acedido em 20.01.2011).

.Santos, Joana Silva (2007) *Um Retrato da Educação Artística*.

<http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=3DA349A00C043E9DE04400144F16FAAE&opsel=1&channelid=0> (acedido em 20.01.2011).

.Silveirinha, Patrícia (2005) *A arte vídeo*.

<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silveirinha-patricia-Arte-Video.html> (acedido em 13.09.2011).

.Zanini, Alessandra. (2010): *Vídeo-arte: imagens do ontem e do hoje*.

[http://www. Webartigos.com/artigos/video-arte-imagens-do-ontem-e-do-hoje/35534/](http://www.Webartigos.com/artigos/video-arte-imagens-do-ontem-e-do-hoje/35534/) (acedido em 04.01.2001).

ANEXOS

Anexo 1⁴

. Programa da disciplina de História da Cultura e das artes⁵

⁴ O Programa aqui referenciado encontra-se no Anexo DVD.

⁵ <http://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=programa+de+historia+da+cultura+e+das+artes+10%11%&ie=UTF-8&oe=UTF-8>

Anexo 2⁶

. Programa da disciplina de Oficina de Multimédia B⁷

⁶ O Programa aqui referenciado encontra-se no Anexo DVD.

⁷ [Phttp://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=programa+de+oficina+de+multimédia+b&ie=UTF-8&oe=UTF-8](http://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=programa+de+oficina+de+multimédia+b&ie=UTF-8&oe=UTF-8)

Anexo 3⁸

. Artigo intitulado, *Vídeo Arte: Instrumento pedagógico no ensino artístico.*⁹

⁸ O artigo aqui referenciado encontra-se no Anexo DVD

⁹ O documento encontra-se no DVD em anexo.

Anexo DVD

- . Contém todos os materiais produzidos e utilizados neste estudo.
- . Contém os programas das disciplinas de História da Cultura e das Artes e de Oficina de Multimédia B.
- . Contém o artigo intitulado, Vídeo Arte: Instrumento pedagógico no ensino artístico.